Évaluation des actions concourant à la réussite scolaire et éducative dans les quartiers prioritaires de la région Provence Alpes Côte d'Azur

La réussite scolaire et éducative, une ambition disséminée dans les dispositifs

Rapport – Instance d'évaluation régionale du 17 octobre 2012

Conformément au référentiel d'évaluation élaboré au démarrage de cette étude, ce rapport est structuré autour de quatre grandes questions évaluatives :

- √ *Comment s'observent et se définissent les enjeux, les besoins et les orientations en matière scolaire et éducative sur les territoires prioritaires ? (Chap. B)*
- √ *Comment l'offre est-elle structurée, comment se construit-elle et se caractérise t-elle ? Est-elle à la hauteur des enjeux ? (Chap. C)*
- √ *Le pilotage des politiques éducatives spécifiques, le partenariat institutionnel et la mise en réseau contribuent-ils à la mise en cohérence des actions concourant à la réussite scolaire et éducative ? À quel niveau et selon quelles modalités les réponses sont-elles articulées ? Cette gouvernance est-elle cohérente avec les orientations stratégiques fixées ? (Chap. D)*
- √ *Quelle place est réellement réservée aux parents et aux élèves/enfants/jeunes dans les actions éducatives spécifiques ? La coéducation est-elle déclarative ou s'est elle imposée comme un principe d'action ? (Chap. E)*

C'est in fine la pertinence et l'efficacité de la politique éducative de discrimination positive (Éducation Prioritaire et politique de la ville) qui, à travers ces quatre entrées est ici évaluée et nous amène à conclure à un constat de dissémination des enjeux de la réussite scolaire et éducative dans les dispositifs et à un épuisement du système dans son ensemble. Pour autant, cette « fin de cycle » appelle à un renouveau qui implique d'avantage de transformer la gouvernance plutôt que de réinventer les principes ou de prétendre à sa simplification (chap. F).

Samuel Thyrion
Saïd Bechrouri - Cécile Gayral
Julien Rémy - Aubry Prieur

☎ : 03 62 57 77 26 - (: 06 65 56 69 57 - *samuel.thyrion@copas.coop*
COPAS – 151 rue nationale – 59000 LILLE — SCOT ARL à capital variable – RCS Lille B 329 070 809

Sommaire

A. Introduction 5

1. Des ambitions communes… à l'épreuve du terrain 5
   - *1.1. Un enjeu commun 5*
   - *1.2. Des ambitions clairement affichées 5*
2. Trois enjeux au cœur de l'évaluation (le référentiel) 8
   - *2.1. Entrée 1 : L'offre, les actions à l'épreuve des territoires et leurs enjeux 8*
   - *2.2. Entrée 2 : Le partenariat et la mise en réseau à l'épreuve de la mise en cohérence et de la coopération 8*
   - *2.3. La Place des enfants / jeunes / parents dans l'action éducative (co-éducation) 8*
3. Investigations réalisées et matériau produit pour l'évaluation 9
   - *3.1. Vue d'ensemble et phasage 9*
   - *3.2. Une focale documentaire 9*
   - *3.3. Une focale statistique et cartographique 10*
   - *3.4. Une focale « acteurs » 10*
   - *3.5. Une focale « monographique » 11*

B. L'élaboration de stratégies éducatives à l'épreuve de l'observation et de la connaissance des besoins 13

4. Des territoires indiscutablement prioritaires, des réalités difficilement comparables (chiffres clés et principales caractéristiques des quartiers prioritaires (sociodémographiques, socioéconomiques, scolaires) 13
   - *4.1. Préalables 13*
   - *4.2. Population : une part relativement moyenne de la population en ZUS… qui masque de fortes disparités (cf. Atlas – données sociodémographiques) 14*
   - *4.3. Jeunesse : une région vieillissante qui contraste avec des territoires prioritaires jeunes 16*
   - *4.4. Revenus - Des inégalités et qui s'intensifient dans les ZUS 19*
   - *4.5. Scolarité - Des niveaux de difficulté scolaire particulièrement prononcés et intensifiés en ZUS (taux de retard de plus de 2 ans en 6ème et évolution 2007/2009) 21*
   - *4.6. Scolarité - Une faible mixité sociale dans les EPLE situés en ZUS (Part des élèves de 6ème « défavorisés, moyens, favorisés » 2008/2009 en ZUS (+ évolution 2007/2009) 24*
   - *4.7. Scolarité : une moindre expérience des équipes et un manque de stabilité des équipes dans les EPLE en ZUS 25*
5. Échelles d'observation, échelles d'intervention et cohérence des zonages 25
   - *5.1. ZUS, CUCS, RRS/Éclair : des zonages qui se recoupent en grande majorité… 25*
   - *5.2. … mais qui ne doivent pas laisser place à des amalgames entre zonage et territoires d'action pertinents. 26*
6. Des outils et indicateurs performants, mais insuffisants pour comprendre les territoires prioritaires, leurs difficultés et leurs dynamiques… 27
   - *6.1. Des outils performants, des données accessibles… 27*
   - *6.2. Des évolutions d'indicateurs difficilement lisibles et interprétables 27*
   - *6.3. L'état de l'offre et des ressources ordinaires, une vision d'ensemble qui progresse mais qui reste partielle 28*
7. Les diagnostics locaux : des démarches avant tout techniques et procédurales 29
   - *7.1. Diagnostiquer pour agir 29*
   - *7.2. Une pratique généralisée, des démarches effectives… 29*
   - *7.3. « Trop de diags tuent le diag » ? 30*
   - *7.4. Les diagnostics, source de coopération… au niveau opérationnel. 31*
   - *7.5. Une observation peu problématisée au niveau décisionnel, des documents peu partagés 33*
   - *7.6. En conclusion : Lire le territoire pour définir des priorités ou émarger aux dispositifs ? 34*

C. Des actions pertinentes… une offre nécessairement sous dimensionnée 35

8. Des moyens conformes au principe « donner plus à ceux qui ont le moins » 35

8.1. L'éducation, une priorité respectée pour la politique de la ville… malgré des disparités selon les départements 35
8.2. Des crédits largement consacrés au PRE (vue régionale) 36
8.3. Une difficulté à visualiser la globalité de l'offre spécifique et à agréger toutes les actions concourant à la réussite scolaire et éducative 37
9. Des dispositifs complémentaires et largement mobilisés… des actions diverses et pertinentes 39
9.1. Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement 39
9.2. Des dispositifs spécifiques connus et sollicités (vue régionale) 40
9.3. Des dispositifs à spectre large… utilisés conformément à leur objet 41
10. Des actions diverses, pertinentes 42
10.1. Une offre globalement équilibrée, des porteurs de projet polyvalents 42
10.2. Des types d'action moins investis que d'autres selon les axes/thématiques 43
10.3. Des tranches d'âge plus ciblées quelles que soient les axes thématiques 45
10.4. Une offre jugée pertinente par les porteurs de projet 46
11. Quelques actions remarquables 47
11.1. Carpentras : une plateforme d'alphabétisation pour les parents 47
11.2. La Seyne sur Mer : Renforcer le lien entre familles, enfants et école… des actions coordonnées autour du collège Wallon 47
11.3. Marseille Littoral Nord : les stages de remobilisation 48
11.4. Vallauris : une référente famille du PRE, coordonnatrice de l'ASV 49
12. Actions et parcours éducatifs… des liaisons qui se cherchent 49
12.1. Un objectif actuellement mal défini et difficilement mesurable 49
12.2. Le PRE, un dispositif qui a donné à la notion de « parcours de réussite éducative » une dimension concrète 50
13. Un impact nécessairement faible, des effets difficilement mesurables 52

D. Le pilotage des politiques éducatives spécifiques et ses limites pour favoriser la cohérence 54

14. Des moyens et des instances prévus 54
14.1. Les CUCS et leur volet « réussite éducative » : une vocation à intégrer et à mettre en cohérence les dispositifs spécifiques au plan éducatif 54
14.2. L'Éducation prioritaire : « se mettre en lien avec le hors-temps scolaire et les autres dispositifs » 55
14.3. … mais des orientations qui n'ont pas été suivies d'effet 56
15. Le pilotage politique et institutionnel : une maigre contribution à la mise en cohérence des politiques éducatives spécifiques 57
15.1. Les freins : un paysage en perpétuel mouvement qui ne facilite pas la mise en cohérence 57
15.2. Les pratiques : un pilotage centré sur la gestion des dispositifs 58
16. L'articulation des actions, des pratiques de de terrain (travail en réseau et coordinations locales) 60
16.1. Des coordinations techniques efficaces 60
16.2. Des acteurs qui se retrouvent dans les différentes instances techniques de pilotage 61
16.3. Les coordonnateurs : des acteurs clés, des fonctions peu valorisées 62
16.4. La contribution particulière du PRE : des recherches de réponses coordonnées au regard de chaque situation individuelle 64
17. Des coordinations locales pertinentes, mais fragiles 64

E. Place des parents, coéducation… : un enjeu partagé, des pratiques dispersées 66

18. Une préoccupation… traduite en actes 66
18.1. Un enjeu partagé, des discours concordants chez les professionnels 66
18.2. Des actions effectivement mises en places 67
18.3. Des actions et des pratiques qui s'attachent à prendre en compte, à faire avec 67
18.4. Le travail avec les familles, valeur ajoutée du PRE 68
18.5. Toutefois des représentations qui ont la vie dure 69
19. Le point de vue des parents / enfants 70

19.1. 41 personnes interrogées sur différents registres ... *70*
19.2. Enjeux éducatifs ... *70*
19.3. Une regard positif et argumenté sur les actions auxquelles ils ont participé ... *71*

F. Enseignements et perspectives : une dissémination de la réussite scolaire et éducative dans les dispositifs… qui appelle à des transformations de pratiques ... 74

20. L'opinion des acteurs : des pistes et des attentes clairement exprimées ... 74
20.1. Une ambition et un cadre d'intervention stable et durable ... *74*
20.2. Des moyens à sauvegarder ... *75*
21. Nos préconisations ... 75
21.1. Schéma des préconisations ... *75*
21.2. « Rationaliser, simplifier, rénover… » prendre acte des limites et des pièges des préconisations habituelles: une révolution copernicienne ! ... *76*
21.3. Limites et analyse critique de quelques options attendues ... *77*
21.4. Les préconisations relatives à la gouvernance ... *78*
21.5. Réinvestir dans la qualification et la mise en réseau ... *81*
21.6. Une opportunité pour l'émergence et la mise en œuvre de Projets Éducatifs Prioritaires ? ... *83*
21.7. La concertation sur la refondation de l'école : opportunités et garde-fous ... *84*

G. Résumé du rapport ... 85

A. Introduction

Cette partie introductive a pour objectif de poser synthétiquement les enjeux et le cadre de cette évaluation régionale.

En rappelant les priorités éducatives affichées par les Académies d'Aix Marseille et de Nice, la DRJSCS PACA et l'ACSE dans les territoires prioritaires de la politique de la ville et les écoles et EPLE de l'éducation prioritaire, l'on mesure plus concrètement le sens des questions évaluatives produites au démarrage de cette étude ainsi que l'intérêt de l'ensemble des investigations menées pour aboutir à la réalisation de ce rapport.

1. Des ambitions communes… à l'épreuve du terrain

1.1. Un enjeu commun

La réussite scolaire et éducative dans les quartiers prioritaires constitue un objectif commun à plusieurs acteurs incontournables que sont l'Éducation Nationale (en particulier à travers sa politique d'éducation prioritaire) ; les collectivités, l'État et l'ACSE à travers la politique de la ville (volet éducatif des CUCS et PRE en particulier) et les communes à travers leur action de droit commun (en particulier son action péri et extrascolaire et le soutien au acteurs associatifs dans les quartiers prioritaires)

Face à la persistance des difficultés que connaissent certains territoires en PACA et particulièrement les enfants et jeunes qui y habitent ou y sont scolarisés, les mesures et dispositifs visant la réussite scolaire et éducative ont eu tendance à se multiplier depuis 2005, chaque dispositif visant un objectif ou un public particulier.

Dans un contexte de paupérisation et de renforcement des inégalités, les politiques spécifiques continuent de fait de se justifier. Pour autant, il est impérieux que la finalité de « justice sociale » qui est au cœur de ces politiques spécifiques se conjugue avec un « souci d'efficacité ».

En conséquence il devient essentiel d'évaluer ces différentes actions et dispositifs et en particulier d'apprécier comment ils se complètent, s'imbriquent et sont mis en synergie au service des enfants/jeunes/familles.

1.2. Des ambitions clairement affichées

Dans leurs projets stratégiques respectifs, l'ACSE, la DRJSCS et les Académies d'Aix Marseille et de Nice réaffirment leur ambition d'agir spécifiquement en matière scolaire et éducative sur les territoires, les écoles et les établissements scolaires les plus en difficulté de Provence Alpes Côte d'Azur.

La politique de la ville et l'éducation prioritaire traduisent ainsi cette ambition de (re)donner à celles et ceux qui vivent dans ces quartiers ou y sont scolarisés une « chance » de réussir comme tout à chacun.

Prenant acte des critiques régulièrement portées à ces deux politiques de discrimination positive (« *donner plus à ceux qui ont le moins* » selon l'expression d'A. Savary désormais consacrée), de leur complexité, de leur manque de lisibilité et de la difficulté d'en apprécier les résultats et les effets, l'ACSE, la DRJSCS et les Académies d'Aix Marseille et de Nice partagent l'idée et ont inscrit dans leurs projets stratégiques respectifs que :

- √ L'éducation prioritaire comme la politique de la ville demandaient à conjuguer « justice sociale » et efficacité (atteinte des résultats)
- √ L'éducation prioritaire et la politique de la ville demandaient à s'articuler, à s'imbriquer, à se déployer selon un principe de cohérence dans l'espoir de produire des effets multiplicateurs pour les élèves/enfants/jeunes scolarisés ou vivant dans les quartiers prioritaires et leur famille

À titre d'illustration, nous reprenons ci-dessous quelques objectifs inscrits dans les documents stratégiques de l'ACSE, de la DRJSCS PACA et des Académies d'Aix Marseille et de Nice[1]

Axe qualité de l'offre, des actions et des pratiques éducatives : Qualifier les interventions éducative dans les quartiers prioritaires	
ACSE	Poursuite du soutien au niveau régional ou départemental d'actions structurantes dans le cadre des CUCS Concentration de l'effort financier sur les territoires les plus prioritaires à travers 3 programmes nationaux phare : Réussite éducative ; Accès à la réussite et l'excellence (3 mesures : cordées de la réussite ; places en Internant d'Excellence ; accès aux classes prépas et aux grandes écoles) ; soutien à la parentalité.
DRJSCS	Passer de la gestion des dispositifs à une conception plus globale de l'action éducative (rôle d'assemblier).
Académies d'Aix Marseille et de Nice	Inventer une nouvelle culture scolaire adéquate dans un contexte de paupérisation croissante Prise en compte des besoins individualisés Recherche de réponses adaptées dans une perspective de parcours Prévention du décrochage scolaire Adapter la pédagogie pour les élèves dont les difficultés s'aggravent Mise en cohérence des dispositifs spécifiques afin qu'ils profitent effectivement à ceux qui en ont réellement besoin Une prise en charge de la difficulté scolaire plus pertinente car mieux organisée Développement de parcours éducatifs Accompagner la construction de l'autonomie (mission éducative)

Axe partenarial – pilotage – gouvernance	
ACSE	Les délégués départementaux de L'ACSE sont chargés de conduire en 2011 un

[1] projet académique 2010/2014 de l'Académie d'Aix Marseille ; projet académique de Nice 2010/2014 ; priorités des programmes d'intervention de l'ACSE pour 2011 ; projet stratégique de la DRJSCS PACA

	effort accru de sélectivité, afin de privilégier les actions les plus efficaces. Ils doivent veiller à la fixation systématique, avec les porteurs de projet, d'objectifs précis, en nombre réduit, et d'indicateurs pertinents (de réalisation et, si possible, d'impact). Les conventions de subvention devront s'attacher à préciser le lien entre les actions conduites et les objectifs poursuivis.
DRJSCS	Coordonner et mettre en cohérence les différents programmes et actions sur tout le territoire régional ; renforcer les articulations avec tous les acteurs du système éducatif Objectif 2-2, action 16 : construire des outils d'aide à la décision et d'animation régionale de la politique de la ville (éducation)
Académies d'Aix Marseille et de Nice	Travail en équipe, partenariat, réseau renforcé Projets d'établissements concertés (notamment pour créer les conditions d'un « climat » serein au sein des établissements, source de réussite scolaire) Partenariat et ouverture, notamment en matière d'éducation artistique et culturelle et d'insertion professionnelle œuvrer à une convergence et une mise en cohérence des politiques territoriales et partenariales à tous les échelons, tant au niveau des moyens humains que matériels Renforcer les liens entre les partenaires institutionnels pour anticiper les risques de rupture (prévention du décrochage)

Axe : parentalité - coéducation	
ACSE	Le soutien à la parentalité fait partie des 3 programmes nationaux soutenus pour répondre à la priorité éducative de l'ACSE avec le PRE et les mesures d'Accès à la réussite et l'excellence (cordées de la réussite,
DRJSCS	Associer les usagers dans la mise en œuvre des politiques sociales (OS 4-1, action 34)
Académies d'Aix Marseille et de Nice	Familles, comme partenaires de l'élaboration des projets d'établissement Développer le sentiment d'appartenance à l'école en favorisant l'investissement des élèves dans leur établissement et en y impliquant les familles. Des relations facilitées entre l'École, les élèves et les familles (espace de vie, contacts et échanges d'informations entre les familles et l'école, développer le lien des élèves à l'école en dehors du temps scolaire)

Or, si la finalité et les objectifs stratégiques sont clairs et formalisés, leur mise en application tout comme la mesure de leur atteinte restent particulièrement difficiles.

C'est cet écart, ce décalage entre connaissance des enjeux, des besoins et des problématiques scolaires et éducatives et gouvernance qui sont au cœur des résultats de cette évaluation.

2. Trois enjeux au cœur de l'évaluation (le référentiel)

L'évaluation conjointe de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire n'ayant jamais donné lieu à la réalisation d'un référentiel institutionnalisé au niveau national, notre démarche a démarré par la production d'un cadre évaluatif qui a été soumis et validé par les membres du comité de pilotage de l'étude.

C'est ce cadre évaluatif qui a guidé nos différentes investigations et permet de produire un « jugement critique » à partir de trois grands objets :

2.1. Entrée 1 : L'offre, les actions à l'épreuve des territoires et leurs enjeux

Questions évaluatives centrales :

- *Les actions concourant à la réussite scolaire et éducative dans les quartiers prioritaires répondent-elles aux enjeux éducatifs des territoires (vulnérabilités, ressources) ?*
- *Ont-elles été élaborées en s'appuyant sur une observation fine des enjeux, des besoins et des ressources ?*
- *L'offre est-elle suffisamment diverse et plurielle pour répondre à des besoins eux-mêmes multiples et imbriqués (pauvreté, difficulté scolaire, manque d'accès à…) ?*
- *L'offre est elle implantée, répartie équitablement sur les différents territoires prioritaires ?*

2.2. Entrée 2 : Le partenariat et la mise en réseau à l'épreuve de la mise en cohérence et de la coopération

Questions évaluatives centrales :

Le partenariat institutionnel et la mise en réseau des acteurs (niveau opérationnel) sont-ils effectifs (les lieux de débat, de pilotage, de coordination, etc. existent-ils) ? pertinents (les sujets abordés, les outils disponibles permettent-ils une réelle prise en compte des enjeux éducatifs et des stratégies à déployer ?) et produisent-ils des effets observables ? (la coopération est-elle un levier qui permet une plus grande lisibilité, une plus grande réactivité et une meilleure efficacité de l'action ?)

2.3. La Place des enfants / jeunes / parents dans l'action éducative (co-éducation)

Questions évaluatives centrales :

Les différentes actions engagées garantissent elles une place aux personnes à qui elles sont destinées ?

Les parents/enfants/jeunes sont-ils effectivement informés ? Le droit des usagers et la libre adhésion sont-ils respectés ? Les modalités et le temps nécessaire à la coproduction d'un projet/d'une action/d'un parcours sont-ils prévus et mis en place (efficacité) ?

Les pratiques des différents acteurs éducatifs sont-elles cohérentes/synergiques en la matière, disposent-ils d'outils, de méthodes, de temps de concertation pour y parvenir (pertinence) ?

Les parents/enfants/jeunes sont-ils in fine satisfaits de ce qui leur a été proposé (opinion), constatent-il eux-mêmes des effets (amélioration de leur situation ou sur leur environnement) et ont-ils d'ailleurs été partie prenante de leur évaluation (pertinence) ?

3. Investigations réalisées et matériau produit pour l'évaluation

Pour répondre à ces différentes questions et proposer une appréciation critique, argumentée et objectivée, plusieurs types d'investigations et focales ont été retenus :

3.1. Vue d'ensemble et phasage

Étude documentaire

Première analyse du contexte et des enjeux éducatifs des territoires prioritaires

Élaboration concertée du **référentiel d'évaluation**

> septembre - octobre 2011

Étude régionale par questionnaire

- *Conception et envoi d'un questionnaire régional en ligne)*
- *Traitement statistique*

> janvier – mars 2012

Étude statistique et cartographique

- *Production d'un « atlas » régional (échelle ZUS, commune, département)*

> septembre - décembre 2011

- *réalisation d'un outil statistique de pondération des indicateurs à l'échelle des CUCS*

> mars – avril 2012

Étude monographique

- *Analyse documentaire*
- *64 entretiens de professionnels réalisés (39 pilotes et coordonnateurs, 25 porteurs de projet)*
- *41 bénéficiaires interrogés (parents et élèves)*
- *Réalisation de 4 monographies*

> mai – septembre 2012

Rapport d'évaluation, restitutions & préconisations

> octobre – novembre 2012

3.2. Une focale documentaire

À partir d'un examen et la mobilisation des différents documents stratégiques des Académies d'Aix Marseille et de Nice, de la DRJSCS, de l'ACSE[2] ; d'un recensement/analyse de différents rapports et études nationaux/régionaux et des documents spécifiques à chaque site d'étude utiles à la réalisation de cette évaluation .

[2] projet académique 2010/2014 et état de l'académie/atlas 2010/2011 pour l'Académie d'Aix Marseille ; projet académique de Nice 2010/2014 ; priorités des programmes d'intervention de l'ACSE pour 2011 ; projet stratégique de la DRJSCS PACA

3.3. Une focale statistique et cartographique

Permettant de disposer d'une vue d'ensemble des territoires prioritaires de la région, et en particulier de l'évolution de certains indicateurs clés.

Composé de 58 cartes, certaines d'entre elles proposent notamment de comparer l'évolution d'indicateurs à l'échelle communale et de la ZUS

Nota Bene : on indiquera qu'à l'issue de notre évaluation, la cartographie de l'offre reste partielle. L'exploitation de la base GIS et des données de l'ACSE (suivi de performance des PRE) ont ainsi permis de cartographier l'offre éducative de la politique de la ville. A contrario, il ne nous a pas été possible de disposer d'informations qui nous auraient permis de réaliser le même exercice pour l'éducation prioritaire (données relatives à l'accompagnement éducatif par exemple)

🗋 document annexé au bilan : atlas cartographique

Les données statistiques n'étant pas toutes cartographiables à ce jour à l'échelle des quartiers CUCS, COPAS a réalisé pour le compte de cette évaluation un « outil de pondération des indicateurs » à l'échelle des CUCS.

En choisissant de donner plus de poids à un ou plusieurs indicateurs disponibles (emploi, jeunesse, etc.) l'outil permet de « classer » les différents secteurs CUCS. Évidemment la vocation de cet outil n'est de classer *a priori* (meilleur/pire), mais d'observer et de débattre de la spécificité et de la nature des difficultés spécifiques de ces territoires en vue de cerner la dynamique locale à l'œuvre et d'envisager des stratégies.

🗋 document annexé au bilan : tableur et mode d'emploi ; exemple d'exploitation et de problématisation possible à partit de l'outil

3.4. Une focale « acteurs »

À partir du traitement d'un questionnaire régional envoyé à l'ensemble des structures financées au titre de la politique de la ville (crédits ACSE) pour la mise en œuvre d'actions éducatives (objectif 11 – éducation).

111 répondants (pour un fichier contact de 486 adresses valides), taux de réponse de **23**%

♦ Les destinataires et les fichiers exploités

L'étude par questionnaire visait à interroger l'offre et la manière dont elle se structurait. Le choix a donc été fait d'adresser un questionnaire en ligne d'une part aux porteurs de projet financés par l'ACSE au titre de l'objectif 11 (éducation) et aux établissements scolaires

Pour la politique de la ville, nous avons donc procédé à une extraction de la base GIS des organismes financés en 2010 (sur le total des envois, nous avons recensé 117 mauvaises adresses mails provenant de cette extraction de GIS)

Pour l'Éducation Nationale, les destinataires retenus pour l'étude par questionnaire étaient les chefs d'établissement du second degré situés sur les territoires CUCS (52,8% des contacts pour l'académie d'Aix-Marseille, 47,2% pour l'académie de Nice). Pour le premier degré, il était convenu que les inspections académiques adressent directement le questionnaire aux IEN qui se chargeraient de le renseigner.

En résumé, le fichier global des destinataires de l'enquête par questionnaire était constitué à 77,4% des organismes financés au titre de la politique de la ville en 2010 (GIS) et de 22,6% provenant de l'échantillon sélectionné par les académies et la DRJSCS pour les établissements scolaires.

Le questionnaire a été envoyé mi janvier et a fait l'objet de 4 relances (clôture fin février)

♦ **Les répondants :**

On notera une bonne répartition entre les répondants intervenant sur temps scolaire et les acteurs du hors temps scolaire

	Effectifs	Fréquence
Éducation nationale	47	49%
Associations	30	32%
Collectivités et institutions – Politique de la ville	14	15%
Collectivités et institutions – Droit commun	3	3%
Autres	1	1%
Total	95	100%

Votre structure, service ou établissement:

	Effectifs	Fréquence
Collège	29	28%
Association	27	26%
Centre social / Maison de quartier / Structure d'éducation populaire	23	22%
Collectivité / Service public	9	9%
Lycée (LPO, LGT ou LP)	6	6%
Autres Éducation Nationale	6	6%
Enseignement supérieur	3	3%
Autres	1	1%
Total	104	100%

document annexé au rapport d'évaluation : traitement statistique des résultats du questionnaire

3.5. Une focale « monographique »

En complément du traitement statistique et cartographique et de l'étude par questionnaire, nous avons mené des investigations plus qualitatives sur 4 sites (Carpentras, Vallauris, La Seyne sur mer et Marseille – Littoral Nord). À partir d'une analyse documentaire et d'entretiens semi directifs (64 entretiens de professionnels réalisés dont 39 pilotes et coordonnateurs et 25 porteurs de projet ainsi que 41 bénéficiaires - parents et élèves), ces investigations sur sites avaient pour objet d'apprécier de manière plus approfondie les processus favorisant ou non la mise en cohérence des dispositifs et l'articulation des actions concourant à la réussite scolaire et éducative (ces investigations se sont déroulées entre avril et septembre 2012)

Rappelons ici que la monographie ne doit pas être confondue avec un travail d'audit ou d'évaluation. Il s'agit avant tout d'un exercice descriptif qui repose sur une analyse des faits (bilans chiffrés, données statistiques), sur l'appréciation des acteurs (professionnels, usagers, etc.) sur des objets concrets (la situation du territoire, l'offre en direction des enfants/élèves, le

niveau de coopération entre acteurs sur le terrain, les modalités de mise en œuvre des actions et les postures professionnelles, les effets des actions sur les publics, etc.).

Les quatre monographies rédigées ne sont donc pas quatre évaluations locales mais constituent, au même titre que l'atlas cartographique et l'étude par questionnaire un matériau pour l'évaluation régionale.

🗋 documents annexés au rapport d'évaluation : les monographies de Marseille Littoral Nord ; Carpentras ; Vallauris ; La Seyne sur Mer

B. L'élaboration de stratégies éducatives à l'épreuve de l'observation et de la connaissance des besoins

« Des diagnostics, on en a fait, ce n'est pas un problème… le problème, c'est plutôt ce qu'on décide d'en faire »[3]

Peut-on dresser un portrait régional des territoires prioritaires en PACA au plan démographique, socio économique et scolaire ?

Que nous disent les indicateurs disponibles et quelles en sont leurs limites ? Sont-ils aujourd'hui suffisamment performants et fins pour comprendre les territoires prioritaires, leurs difficultés et leurs dynamiques ?

Les « zonages » (ZUS, CUCS, RRS, Éclair) sont-ils « compatibles » et favorisent-ils l'articulation des différentes actions concourant à la réussite scolaire et éducative ?

Comment localement s'observent et se définissent les enjeux, les besoins et les orientations en matière éducative pour les quartiers prioritaires ? Comment sont élaborés et utilisés les diagnostics ?

4. Des territoires indiscutablement prioritaires, des réalités difficilement comparables (chiffres clés et principales caractéristiques des quartiers prioritaires (sociodémographiques, socioéconomiques, scolaires)

4.1. Préalables

Rappelons au préalable qu'il n'est pas question d'interroger dans ce chapitre la pertinence et la cohérence de la géographie prioritaire et/ou des réseaux d'éducation prioritaire (Éclair / RRS) en comparaison avec d'autres territoires ou écoles et EPLE de la région qui ne seraient pas inscrits dans les zonages existants malgré des indicateurs proches de ceux des 48 ZUS, des 234 quartiers CUCS ou des 594 écoles et EPLE relevant de l'éducation prioritaire en PACA[4].

Le travail statistique et cartographique effectué pour cette évaluation porte donc spécifiquement sur les quartiers prioritaires de la région.

[3] Les expressions entre guillemets et en italique sont des citations

[4] A titre d'illustration et concernant les ZUS, le rapport national d'« évaluation des aides aux quartiers défavorisés » souligne en p. 170 et 171 que « *certaines ZUS ne relèvent sans doute plus aujourd'hui des difficultés les plus fortes* », cf. Rapport d'information réalisé au nom du comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée Nationale, par MM. F. Goulard et Pupponi

	PACA	Alpes de Haute-Provence (04)	Hautes-Alpes (05)	Bouches-du-Rhône (13)	Vaucluse (84)	Alpes maritimes (06)	Var (83)
ZUS	**48**	1	0	29 (60,4%)	6	5	7
CUCS	**286**	5	5	187 (65,38%)	23	30	36
P1	**115 (40,2%)**	0	0	85 (73,9%)	11	15	4
P2	**87 (30,4%)**	2	3	57 (65,51%)	4	7	14
P3	**84 (29,4%)**	3	2	45 (53,57%)	8	8	18
RRS	**332**	18	29	184 (55,42%)	49	42	10
Éclair	**262**	-	-	146 (55,72%)	59	28	29

4.2. Population : une part relativement moyenne de la population en ZUS… qui masque de fortes disparités (cf. Atlas - données sociodémographiques)

En PACA, 385 197 habitants vivent en ZUS (soit 7,88% de la population totale), ce qui place la région dans la moyenne nationale (7%). Ce résultat masque pourtant des réalités incomparables.

♦ Une population concentrée dans le 13

À l'échelle des départements, on notera par exemple que les écarts avec la moyenne nationale oscillent entre le double (13,73% de la population des Bouches du Rhône vit en ZUS, dont 77% à Marseille) et la moitié (3,83% de la population du Var vit en ZUS, sachant que 4 d'entre elles sont situées à Toulon, ce qui représente 48% de la population varoise en ZUS et 2 à la Seyne-sur-mer, soit 43% de la population en ZUS du Var, soit encore 91% de la population varoise en ZUS concentrée sur 2 communes et 6 ZUS)

♦ Plus de la moitié des ZUS situées sur 5 communes

À l'échelle des communes, les contrastes sont également particulièrement marqués. En effet, les 48 ZUS de la région sont situées sur 18 communes, sachant que plus de la moitié d'entre elles (26, soit 54%) sont situées sur les 5 communes les plus importantes de la région (12 ZUS à Marseille ; 4 à Nice, 4 à TOULON, 3 à Aix en Provence et à Avignon, pour un total de 308 576 habitants). Ces cinq communes (26 ZUS) concentrent donc à elles seules 80% de la population totale vivant en ZUS.

De manière plus précise et en comparant les indicateurs par ville, on compte sur les 18 communes accueillant une ZUS :

- 9 communes pour lesquelles la part de la population en ZUS est > à 20% : 34% à Tarascon et Port de Bouc, 21% à Arles et Avignon *(en rouge dans le tableau suivant).*

- 6 communes pour lesquelles la part de la population en ZUS représente de 10 à 15 % (Nice, Orange, Toulon, Carpentras, Aix-en-Provence) *cf. en bleu dans le tableau suivant.*
- 3 communes pour lesquelles la part de la population en ZUS est < à 10% (6% à Fréjus, 4% à Vallauris et Digne-les-Bains)

Dpt	*Communes*	*Population ZUS fin 2009*	*nombre de quartier ZUS dans la commune*	*Population commune 2008*	*Part pop ZUS/Pop Commune*
13	Port-de-Bouc	5794	3	17207	34%
13	Tarascon	4478	1	13340	34%
13	Miramas	7455	1	25632	29%
84	**Seyne-sur-Mer (La)**	**16749**	**2**	**59999**	**28%**
13	Ciotat (La)	8645	3	33790	26%
13	**Marseille**	**207674**	**12**	**851420**	**24%**
13	Salon-de-Provence	10068	2	41411	24%
13	Arles	11124	3	52729	21%
84	Avignon	18586	3	90109	21%
6	Nice	49971	4	344875	14%
84	Orange	3492	1	29527	12%
13	Port-Saint-Louis-du-Rhône	1008	1	8535	12%
83	Toulon	18577	4	166733	11%
84	**Carpentras**	**2925**	**2**	**29015**	**10%**
13	Aix-en-Provence	13768	3	142743	10%
83	Fréjus	3039	1	52687	6%
6	**Vallauris**	**1237**	**1**	**29111**	**4%**
4	Digne-les-Bains	607	1	17268	4%

Enfin, les écarts entre les poids de population dans les différentes ZUS sont également sensibles. Ainsi, la ZUS la plus peuplée concentre plus de 50 000 habitants (la Malpasse, St Jérôme) à Marseille quand la ZUS de Port Saint Louis du Rhône n'en accueille que 607.

♦ Des constats semblables à l'échelle des CUCS

En élargissant le zonage et en prenant cette fois le **CUCS** comme territoire de référence, on indiquera d'abord que la ZUS ne couvre qu'une partie de la population vivant dans les quartiers prioritaires (et par extension étant scolarisés dans les écoles et collèges Éclair ou RRS).

En effet, les 234 quartiers en CUCS que compte la région (115 en P1, 87 en P2 et 84 en P3) regroupent 884 367 habitants (18% de la population de la région). Une fois encore, si en moyenne la région avoisine les scores nationaux, les contrastes évoqués pour les ZUS se retrouvent à nouveau. Ainsi,

- 120 CUCS sont situés à Marseille (soit 42% des CUCS de PACA et 65% des CUCS des Bouches du Rhône).
- Les quartiers CUCS de Nice et Marseille regroupent à eux seuls un peu plus de 521 000 habitants soit 59% de la population vivant dans les quartiers en CUCS en PACA. Si l'on ajoute à ce chiffre la population des trois autres villes les plus importantes du territoire, la population atteint 591900 habitants, ce qui revient à dire que 5 communes (sur 47 en CUCS) concentrent à elle seules 67% de la population régionale vivant dans un quartier en CUCS.
- Les CUCS de Marseille regroupent 389 545 habitants dans 120 quartiers soit près de la moitié des quartiers concernés par un CUCS.
- Les CUCS de Nice (2 CUCS : Nice et Nice St Roch) regroupent 131547 habitants dans 7 quartiers
- Le CUCS de Toulon regroupent 19202 habitants sur 7 quartiers
- Le CUCS d'Aix en Provence 25514 habitants sur 5 quartiers
- Le CUCS d'Avignon 26092 habitants sur 4 quartiers.

♦ Une photographie significative d'inégalités fortes

Quelle que soit l'échelle retenue (ZUS ou CUCS), rappelons simplement que cette simple photographie, faut-il le rappeler, est significative d'inégalités sociales fortes dans une région qui se caractérise par des scores proches des moyennes nationales… justifiant de fait la mise en place de politiques spécifiques.

Cette focale démographique permet également de souligner quelques singularités régionales. Ainsi et contrairement à d'autres régions plus « homogènement » en difficulté (Nord pas de Calais par exemple), la région PACA se distingue par de fortes disparités

- entre le Département des Bouches du Rhône et les 5 autres, le « 13 » hébergeant 60% des ZUS, 65% des CUCS, 55% de établissements en Éclair et en RRS
- entre les 5 communes les plus importantes de la région (Marseille, Nice, Toulon, Aix en Provence et Avignon) et les autres
- au regard des problématiques des différentes communes concernées par les dispositifs spécifiques et qui laissent apercevoir des situations très diverses et peu comparables entre elles (taille, zonage qui peut concerner des quartiers périphériques ou en centre ville, etc.)

Ces disparités et ces contrastes forts ne signifient pourtant pas que l'observation au niveau régional n'a pas de sens et de pertinence. Au contraire, la caractérisation de ces problématiques territoriales diverses ne peut être réalisée qu'à ce niveau et encourager/faciliter la définition de stratégies territoriales plus affirmées.

4.3. Jeunesse : une région vieillissante qui contraste avec des territoires prioritaires jeunes

Alors que la région affiche un indice de jeunesse (rapport entre les – de 19 ans et les + de 65 ans) bien inférieur à l'indice national (1, 21[5] contre 1,88), la situation dans les ZUS est bien différente. En effet, l'on notera que :

- Sur l'ensemble des 48 ZUS, l'indice de jeunesse de la ZUS est systématiquement supérieur à celui de la commune. Autrement dit, dans les 18 communes concernées, les quartiers en

[5] Lire : « *en PACA, pour une personne âgée de plus de 65 ans on compte 1,21 jeune de moins de 19 ans… quand en moyenne on compte une personne âgée de plus de 65 ans pour 1,88 jeune de moins de 19 ans en France* »

ZUS sont toujours plus jeunes et enregistrent une part des 0-19 ans supérieure à celle des + 65 ans

- Seules 5 ZUS ont un indice de jeunesse inférieur à l'indice de jeunesse départemental (en gras dans le tableau ci-dessous) et sont toutes situées dans les Bouches du Rhône qui affiche l'indice de jeunesse le plus élevé des 5 départements de la région (1,43)

Au regard de l'indice de jeunesse, 4 types de ZUS se dégagent :

1. Les ZUS enregistrant un indice de jeunesse > 2,5 (8 ZUS). Les 2 ZUS de Carpentras se situent dans cet ensemble : elles ont des indices de jeunesse particulièrement élevés : 4,11 et 3,03

2. Les ZUS enregistrant un indice de jeunesse compris entre 2,5 et 2 (17 ZUS)

3. Les ZUS enregistrant un indice de jeunesse compris entre 1,5 et 2 (14 ZUS)

4. Les ZUS enregistrant un indice de jeunesse < 1,5 (donc toujours inférieur à l'indice de jeunesse départemental, mais supérieur à l'indice jeunesse communal). 9 ZUS dans cette situation

Une fois encore, la diversité des situations est de mise et s'il est incontestable que les ZUS ont pour caractéristiques d'être de territoires plus jeunes, certaines disparités s'observent entre les ZUS d'une même commune. C'est le cas par exemple de la Seyne sur mer dont l'une des ZUS (ZUP DE BERTHE) affiche un indice de 2,13 quand la seconde (QUARTIER EST : LES MOUISSEQUES, LA ROUVE) lui oppose un indice de 1,19.

Département	Libellé géographique	Nom de la zone	Indicateur de jeunesse ZUS fin 2008	indicateur de jeunesse Commune 2008	indicateur jeunesse département
84	Carpentras	POUS DU PLAN	4,11	1,36	1,21
13	Marseille	MALPASSE, ST JEROME	3,13	1,43	1,43
84	Carpentras	ELEPHANT-AMANDIERS	3,03	1,36	1,21
84	Orange	QUARTIER NORD: FOURCHESVIEILLES-PORTAIL LAN€ON...	2,87	1,33	1,21
13	Marseille	SAINT MAURONT, BELLEVUE, CABUCELLE	2,81	1,43	1,43
13	Marseille	AIRBEL	2,7	1,43	1,43
13	Marseille	LES HAUTS DE MAZARGUES	2,6	1,43	1,43
13	Port-Saint-Louis-du-Rhône	VAUBAN	2,51	1,31	1,43
83	Toulon	LA BEAUCAIRE	2,49	1,02	1,03
83	Fréjus	LA GABELLE	2,41	0,91	1,03
13	Marseille	ST ANTOINE EST: LA SAVINE, ND LIMITE	2,39	1,43	1,43
83	Toulon	SAINTE MUSSE	2,33	1,02	1,03
84	Avignon	MONCLAR	2,31	1,53	1,21
13	Marseille	NORD LITTORAL :PLAN D'AOU-BRICARDE...	2,28	1,43	1,43
13	Aix-en-Provence	BEISSON	2,25	1,25	1,43

04	Digne-les-Bains	LE PIGONNIER, BARBEJAS	2,2	1,23	1,09
06	Vallauris	LA ZAINE	2,18	0,97	1,02
13	Marseille	ST BARTHELEMY, LE CANET, DELORME...	2,16	1,43	1,43
13	Miramas	QUARTIER NORD	2,14	2,05	1,43
83	La Seyne-sur-Mer	ZUP DE BERTHE	2,13	1,13	1,03
13	Salon-de-Provence	LA MONAQUE	2,13	1,37	1,43
84	Avignon	CROIX DES OISEAUX,SAINT CHAMAND	2,09	1,53	1,21
06	Nice	L'ARIANE	2,03	0,98	1,02
13	Arles	BARRIOL	2,03	1,21	1,43
13	Marseille	LA ROSE, FRAIS VALLON, PETIT SEMINAIRE	2,02	1,43	1,43
84	Avignon	QUARTIERS EST: SAINT JEAN,REINE JEANNE,...	1,93	1,53	1,21
83	Toulon	LE JONQUET,LA BAUME,LE GUYNEMER	1,92	1,02	1,03
13	La Ciotat	FARDELOUP	1,83	0,87	1,43
06	Nice	SAINT AUGUSTIN	1,81	0,98	1,02
13	Port-de-Bouc	LA LEQUE, AIGUES DOUCES	1,81	1,16	1,43
13	Port-de-Bouc	AMARANTES	1,79	1,16	1,43
13	Arles	TREBON	1,78	1,21	1,43
13	Tarascon	CENTRE, LES FERRAGES	1,71	1,37	1,43
06	Nice	SAINT-CHARLES,BON VOYAGE,PASTEUR,MONT GROS	1,66	0,98	1,02
13	Marseille	QUINZIEME SUD : LA VISTE, CONSOLAT, ...	1,61	1,43	1,43
13	Aix-en-Provence	CORSY	1,55	1,25	1,43
13	Marseille	CENTRE NORD	1,55	1,43	1,43
13	Aix-en-Provence	JAS DE BOUFFAN	1,54	1,25	1,43
13	Marseille	VALLEE DE L'HUVEAUNE: ROUGUIERE,...	1,51	1,43	1,43
13	Salon-de-Provence	LES CANOURGUES	1,44	1,37	1,43
83	Toulon	CENTRE ANCIEN	1,35	1,02	1,03
13	Arles	GRIFFEUILLE	**1,31**	1,21	1,43
13	La Ciotat	ABEILLE, LA MAURELLE	**1,26**	0,87	1,43
13	Port-de-Bouc	LES COMTES	**1,2**	1,16	1,43
83	La Seyne-sur-Mer	QUARTIER EST:LES MOUISSEQUES,LA ROUVE	1,19	1,13	1,03
06	Nice	TRACHEL	1,13	0,98	1,02
13	Marseille	L'ESTAQUE-SAUMATY	**1,02**	1,43	1,43
13	La Ciotat	CENTRE	**0,99**	0,87	1,43

4.4. Revenus - Des inégalités et qui s'intensifient dans les ZUS

Comme pour la population, les caractéristiques des ZUS au plan socioéconomique sont assez peu comparables entre elles et ne résistent pas à des comparaisons en moyenne. En prenant comme indicateur le « revenu médian par UC 2009[6] », l'on indiquera d'abord que :

- Le revenu médian régional (18 200€) est une fois encore assez proche du revenu médian national (18 355 €)
- Au niveau départemental, les situations varient par contre assez sensiblement, le Vaucluse affichant le revenu médian le plus bas de la région avec 16 550€ et les Alpes Maritimes le revenu médian le plus élevé avec 19 201€
- Au niveau communal, 16 villes sur 18 villes accueillant des ZUS ont un niveau de revenu par UC inférieur à celui de la région (exception faite d'Aix en Provence et la Ciotat).

Cependant parmi ces mêmes communes, les écarts de revenus varient sensiblement selon les communes. Deux groupes se détachent :

- Un premier groupe de communes pour lesquelles l'écart avec le revenu médian par UC est inférieur à 2 000 € (le revenu médian se situe entre 16180 et 18000 euros) : Fréjus, Dignes les Bains, Nice, Toulon, **Marseille, la Seyne sur Mer, Vallauris**, Salon de Provence. .
- Un second pour lequel les écarts sont encore plus importants (revenus compris entre 13 580€ et 16000€), soit un « décrochage » particulièrement prononcé compris entre 2300 et 4500€ : **Carpentras**, Avignon, Arles, Port de Bouc, Miramas, Orange, Tarascon, Port Saint Louis du Rhône)

Par ailleurs, dans ces deux groupes le décrochage des ZUS par rapport au revenu médian de la ville est également particulièrement significatif :

- 31 quartiers comprenant une population de 265 205 habitants (69% des habitants des ZUS) ont un revenu médian **inférieur à 10 000 euros** (voire tableau ci-dessous) avec des situation de décrochage préoccupantes.

  À titre illustratif, dans la ZUS la plus importante de la Région, la Malpasse à Marseille (50 000 habitants), le revenu médian est de 5304 euros soit 39% du revenu médian de la ville (revenu médian le plus bas constaté en ZUS).

  À la pauvreté s'ajoute donc une situation de fortes inégalités, le revenu médian des ZUS variant entre **34% et 61%** des revenus médian de la ville.

- 17 quartiers ont des revenus supérieurs à 10 000 euros avec deux quartiers ayant des revenus équivalents à ceux de la commune (l'Estaque à Marseille et le quartier Est à Seyne sur mer).

  Sur ces 17 quartiers les inégalités entre ville et ZUS sont réelles mais moins significatives que pour le groupe précédent, le revenu médian dans les ZUS variant entre **64 % à 75%** du revenu de la commune.

  Pour l'Estaque et le quartier Est de Seyne sur Mer il atteint quasiment les 100%.

[6] Lire : « revenu qui scinde la population en deux parties égales, 50% gagnant annuellement plus et l'autre moitié moins »

Liste des ZUS affichant un revenu médian par UC inférieur à 10 000 euros

Nom de la zone	Population des ménages fin 2009	Evolution relative de la population des ménages de fin 2007 à fin 2009	Communes concernées par le quartier	Revenu par unité de consommation médian 2009 de la ZUS	2009: Médiane (€) de la commune	% du revenu médian de la ZUS par rapport à la commune
POUS DU PLAN	1457	1,3	Carpentras	5304	13580	39,06%
MALPASSE, ST JEROME	51141	-0,4	Marseille 13	5626	16128	34,88%
SAINT MAURONT, BELLEVUE, CABUCELLE	18696	-0,9	Marseille3, Marseille15	5853	16128	36,29%
CENTRE ANCIEN	6409	-2,3	Toulon	6348	16710,5	37,99%
ELEPHANT-AMANDIERS	1420	-5,8	Carpentras	6469	13580	47,64%
MONCLAR	4478	1,3	Avignon	7233	13892	52,07%
LA BEAUCAIRE	7455	-1	Toulon	7359	16710,5	44,04%
ST ANTOINE EST: LA SAVINE, ND LIMITE	14989	-0,6	Marseille 15	7513	16128	46,58%
QUARTIER NORD: FOURCHESVIEILLES-PORTAI	1663	-0,8	Orange	7613	15218	50,03%
ST BARTHELEMY, LE CANET, DELORME...	15465	-1	Marseille14, Marseille15	7727	16128	47,91%
AIRBEL	19948	-4	Marseille 11	7797	16128	48,34%
CROIX DES OISEAUX,SAINT CHAMAND	4370	2,2	Avignon	8050	13892	57,95%
CENTRE NORD	11791	3,2	Marseille1, Marseille2, Ma	8104	16128	50,25%
LE JONQUET,LA BAUME,LE GUYNEMER	7456	1,2	Toulon	8202	16710,5	49,08%
LA GABELLE	3492	0,3	Fréjus	8320	17814	46,70%
ZUP DE BERTHE	4252	4,5	Seyne-sur-Mer (La)	8362	16651	50,22%
CENTRE, LES FERRAGES	692	0,5	Tarascon	8457	13990	60,45%
LA ROSE, FRAIS VALLON, PETIT SEMINAIRE	11880	2,1	Marseille12, Marseille13	8502	16128	52,72%
CORSY	5557	8,4	Aix-en-Provence	8522	21024	40,53%
QUARTIERS EST: SAINT JEAN,REINE JEANNE,...	4502	1	Avignon	8574	13892	61,72%
NORD LITTORAL :PLAN D'AOU-BRICARDE...	12947	4,2	Marseille15, Marseille16	8821	16128	54,69%
SAINTE MUSSE	8278	8,4	Toulon	8869	16710,5	53,07%
L'ARIANE	8290	-0,2	Nice	8999	17530	51,33%
LE PIGONNIER, BARBEJAS	1237	-1,6	Digne-les-Bains	9063	17956	50,47%
BARRIOL	3727	1	Arles	9134	15463	59,07%
BEISSON	4869	-1,7	Aix-en-Provence	9154	21024	43,54%
TREBON	3999	5,7	Arles	9230	15463	59,69%
VAUBAN	607	-4,7	Port-Saint-Louis-du-Rhône	9329	15425,5	60,48%
SAINT AUGUSTIN	8497	-3,9	Nice	9376	17530	53,49%
LA ZAINE	1468	0,7	Vallauris	9495	17388	54,61%
QUINZIEME SUD : LA VISTE, CONSOLAT, ...	14173	2	Marseille15, Marseille16	9645	16128	59,80%

Liste des ZUS affichant un revenu médian par UC supérieur à 10000 €

Nom de la zone	Population des ménages fin 2009	Evolution relative de la population des ménages de fin 2007 à fin 2009	Communes concernées par le quartier	Revenu par unité de consommation médian 2009 de la ZUS	2009: Médiane (€) de la commune	% du revenu médian de la ZUS par rapport à la commune
GRIFFEUILLE	3769	2,8	Arles	10029	15463	64,86%
QUARTIER NORD	1285	-1,8	Miramas	10081	15262	66,05%
LA LEQUE, AIGUES DOUCES	1008	1,4	Port-de-Bouc	10328	14323	72,11%
LA MONAQUE	3328	0,5	Salon-de-Provence	11343	17763	63,86%
SAINT-CHARLES,BON VOYAGE,PASTEUR,MON	9844	6,4	Nice	11403	17530	65,05%
AMARANTES	1046	-1,9	Port-de-Bouc	11406	14323	79,63%
LES COMTES	1149	1,1	Port-de-Bouc	11449	14323	79,93%
LES HAUTS DE MAZARGUES	12244	10,4	Marseille 9	11954	16128	74,12%
LES CANOURGUES	3442	-3	Salon-de-Provence	12410	17763	69,86%
VALLEE DE L'HUVEAUNE: ROUGUIERE,...	40541	0,8	Marseille10, Marseille11	12504	16128	77,53%
TRACHEL	10741	0,7	Nice	12866	17530	73,39%
CENTRE	3039	0,1	Ciotat (La)	13257	18425	71,95%
ABEILLE, LA MAURELLE	1790	9,5	Ciotat (La)	13299	18425	72,18%
FARDELOUP	3180	-4,3	Ciotat (La)	13701	18425	74,36%
JAS DE BOUFFAN	5573	1	Aix-en-Provence	14314	21024	68,08%
QUARTIER EST:LES MOUISSEQUES,LA ROUVE	4047	11,8	Seyne-sur-Mer (La)	15793	16651	94,85%
L'ESTAQUE-SAUMATY	13966	7,7	Marseille 16	16056	16128	99,55%

♦ **Des situations semblables à l'échelle des CUCS**

Enfin, et sans entrer dans les détails, notons qu'au niveau des CUCS le revenu médian par UC est inférieur sur 3 quartiers à 5 000 euros (ce sont des chiffres qui laissent songeur sur la précarité financière de ces quartiers : Nice Ouest et 2 quartiers du 15ème arrondissement de Marseille)

A contrario, douze quartiers, majoritairement Marseillais, regroupent une population dont le revenu médian dépasse 19 000 euros et peuvent aller jusqu'à 27 000 euros. Deux de ces quartiers sont des CUCS de priorité 1.

4.5. Scolarité - Des niveaux de difficulté scolaire particulièrement prononcés et intensifiés en ZUS (taux de retard de plus de 2 ans en 6ème et évolution 2007/2009)

♦ **Un indicateur de difficulté scolaire**

Outre le fait qu'il soit un des seuls indicateurs disponibles pour les acteurs de la politique de la ville (sachant toutefois qu'il n'est pas en « accès libre » et nécessite de disposer de codes fournis par le SG-CIV à ceux qui en font la demande), cet indicateur est assez pertinent pour aborder la « difficulté scolaire ».

En effet, le redoublement au cours du primaire est généralement le signe de difficultés assez profondes, qui persistent au fil de la scolarité, alors qu'un redoublement à la fin du collège ou au lycée est généralement jugé moins grave[7].

♦ **La difficulté scolaire reste une caractéristique des ZUS de PACA**

Pour l'année scolaire 2008/2009, on dénombrait[8]

- 15 ZUS (60%) dans lesquelles le taux d'élèves en retard de 2 ans en 6ème est inférieur à 5%
- 3 ZUS (12%) dans lesquelles le taux d'élèves en retard de 2 ans en 6ème se situe entre 5% et 10% (LA ROSE, FRAIS VALLON, PETIT SEMINAIRE, Marseille12, Marseille13 ; QUARTIERS EST à Avignon, MALPASSE, ST JEROME à Marseille 13)
- 4 ZUS (16%) dans lesquelles le taux d'élèves en retard de 2 ans en 6ème se situe entre 10% et 15% (dont 2 se situent à Nice et deux à Marseille)
- 2 ZUS (8%) dans lesquelles le taux d'élèves en retard de 2 ans en 6ème est supérieur à 15% (MONCLAR à Avignon et BEISSON à Aix-en-Provence)

[7] Cosnefroy O. et Rocher T. (2005), le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats », les dossiers de l'éducation et formations, n°70, ministère de l'Éducation Nationale.

[8] A noter que les données disponibles restent partielles : sur les 48 ZUS, 23 ne sont pas renseignées (les données en pourcentage sont donc réalisées sur une base de 25 ZUS)

Vue départementale						
	Alpes de Haute-Provence (04)	Hautes-Alpes (05)	Bouches-du-Rhône (13)	Vaucluse (84)	Alpes maritimes (06)	Var (83)
Nb ZUS	*1*	*0*	*29*	*6*	*5*	*7*
Données non disponibles	1	-	16	2	0	5
taux d'élèves en retard de 2 ans en 6ème est inférieur à 5%		-	9 (69%)	2 (50%)	2 (40%)	2 (100%)
taux d'élèves en retard de 2 ans en 6ème se situe entre 5% et 10%		-	2 (15,3%)	1 (25%)		
taux d'élèves en retard de 2 ans en 6ème se situe entre 10% et 15%		-	2 (15,3%)		2 (40%)	
le taux d'élèves en retard de 2 ans en 6ème est supérieur à 15%		-	0	1 (25%)	1 (20%)	

Enfin, si l'on zoome sur les 12 ZUS de Marseille, on remarquera également que les disparités sont particulièrement fortes (de 1,3% à 14,5%)

Marseille 11	AIRBEL	0,0
Marseille 13	MALPASSE, ST JEROME	7,4
Marseille 15	ST ANTOINE EST: LA SAVINE, ND LIMITE	4,1
Marseille 16	L'ESTAQUE-SAUMATY	2,5
Marseille 9	LES HAUTS DE MAZARGUES	0,0
Marseille1, Marseille2, Marseille	CENTRE NORD	14,5
Marseille10, Marseille11	VALLEE DE L'HUVEAUNE: ROUGUIERE,...	1,2
Marseille12, Marseille13	LA ROSE, FRAIS VALLON, PETIT SEMINAIRE	5,2
Marseille14, Marseille15	ST BARTHELEMY, LE CANET, DELORME...	4,4
Marseille15, Marseille16	NORD LITTORAL :PLAN D'AOU-BRICARDE...	1,3
Marseille15, Marseille16	QUINZIEME SUD : LA VISTE, CONSOLAT, ...	3,1
Marseille3, Marseille15	SAINT MAURONT, BELLEVUE, CABUCELLE	11,8

♦ Une évolution globalement négative… et des résultats parfois fragiles

Globalement, en comparant les taux entre l'année scolaire 2007/2008 et 2008/2009 (évolution en points de pourcentage), l'on constate :

- une amélioration positive de ces taux pour 10 ZUS allant de -0,4 à -7,5 (sur les 25, soit 41,66%)
- Pour les 14 autres ZUS (58,33%), l'évolution est négative (le taux d'élèves accusant plus de deux ans de retard à l'entrée en 6ème augmente entre les deux périodes)
    - 9 ZUS connaissent une évolution inférieure à 2 (comprise entre + 0,3 et + 1,9)
    - 5 ZUS connaissent une évolution supérieure à 2 (comprise entre + 2,1 : et + 11,3 : Avignon Monclar)

Pourtant, en reprenant nos 4 catégories ci-dessus, l'on constatera :

- Que pour les 15 ZUS qui enregistraient un taux inférieur à 5%, autrement dit les moins concernées, la situation a tendance à se dégrader.
    - En effet, 9 ZUS voient leur situation s'améliorer (entre -0,4 et -7,5 pour l'Ariane à Nice)
    - *A contrario*, la situation se dégrade pour les 6 autres ZUS et certains taux augmentent sensiblement entre les deux périodes à Aix en Provence (Jas de Bouffant) passant de 1,3 à 2,2 ou à Marseille 16 (L'Estaque Saumaty) de 1,3% à 2,5%),
- Que pour les 3 ZUS qui concentraient un taux entre + 5% et 10% :
    - La situation s'est améliorée sur la ZUS d'Avignon (-2 points de pourcentage passant de 7,8 à 5,8
    - Pour les deux autres ZUS de cette catégorie, la situation se dégrade encore.

      La ZUS de LA ROSE, FRAIS VALLON, PETIT SEMINAIRE (Marseille12 et 13) passe de 3,8 à 5,2 (+1,5 point)

      la ZUS de MALPASSE, ST JEROME (Marseille 13) passe de 4,8 à 7,4 (+2,6 point)
- Pour les 6 ZUS qui concentraient un taux supérieur à 10%, la situation s'est partout détériorée :

Communes concernées par le quartier	Nom de la zone	"Elèves ayant deux ans de retard ou plus en 6ème" (%) 07/08	"Elèves ayant deux ans de retard ou plus en 6ème" (%) 08/09	Evolution 07/08 à 08/09 (Pts de %)
Nice	SAINT-CHARLES,BON VOYAGE,PASTEUR,MONT GROS	9,7	10,7	0,9
Nice	SAINT AUGUSTIN	9,0	10,9	1,9
Marseille1, Marseille2, Marseille	CENTRE NORD	12,4	14,5	2,1
Marseille3, Marseille15	SAINT MAURONT, BELLEVUE, CABUCELLE	7,8	11,8	4,1
Nice	TRACHEL	11,8	16,3	4,5
Avignon	MONCLAR	14,0	25,4	11,3

Autrement dit, les résultats sont donc particulièrement fragiles en la matière et difficilement interprétables tant les tendances sont diverses et résistent aux catégories.

4.6. Scolarité - Une faible mixité sociale dans les EPLE situés en ZUS (Part des élèves de 6ème « défavorisés, moyens, favorisés »[9] 2008/2009 en ZUS (+ évolution 2007/2009)

♦ **Une forte concentration des élèves défavorisés dans les collèges situés en ZUS**

Part des élèves de 6ème favorisés en 2008/2009 :

- Dans 65% des cas (17 ZUS sur 26), les élèves favorisés de 6ème représentent moins de 10% des effectifs de 6ème dans les ZUS.
- Dans 19,2% des cas (5 ZUS sur 26), les élèves favorisés de 6ème représentent entre 10% et 20% des effectifs de 6ème dans les ZUS.
- Dans 15,3% des cas (4 ZUS sur 26), les élèves favorisés de 6ème représentent plus de 20% des effectifs de 6ème dans les ZUS.

À l'inverse, la part des élèves de 6ème défavorisés en 2008/2009 :

- Dans 11,53 % des cas (3 ZUS sur 26), les élèves défavorisés de 6ème représentent entre 25 et 50% des effectifs de 6ème dans les ZUS.
- Dans 38,5% des cas (10 ZUS sur 26), les élèves défavorisés de 6ème représentent entre 50% et 75% des effectifs de 6ème dans les ZUS.
- Dans **50,3%** des cas (13 ZUS sur 26), les élèves défavorisés de 6ème représentent **plus de 75% des effectifs** de 6ème dans les ZUS (8 dans les Bouches du Rhône dont 7 ZUS Marseillaise (58% des ZUS de Marseille) ; 2 dans le Vaucluse; 2 dans le 06 ; 1 dans le Var)
    - Pour ces 13 ZUS, l'évolution de la part des élèves défavorisés de 6ème a tendance à se maintenir, voire à augmenter entre 2007/2008 et 2008/2009 (7 ZUS sur les 13 voient encore leur taux d'élèves défavorisés augmenter en points de pourcentage)

♦ **Une entorse à l'égalité des chances ?**

L'on regrettera ici de ne pas disposer des mêmes données en moyenne aux échelles communales, départementales et régionales.

Pour autant, force est de constater la très faible mixité sociale dans les collèges des ZUS de PACA (cette absence de mixité caractérise vraisemblablement à l'inverse des établissements favorisés ou situés dans des territoires moins marqués par les indicateurs au rouge).

En reprenant la définition de l'Éducation Nationale et la corrélation qu'elle établit entre la PCS et la réussite scolaire (*« la réussite scolaire des élèves est influencée par la Profession et Catégorie Sociale (PCS) de leurs responsables »)*, cet indicateur vient renforcer les tendances et analyses relatives au retard à l'entrée en 6ème en soulignant encore d'avantage, que la difficulté scolaire est une caractéristique des ZUS. Autrement dit, que les enfants de ZUS ont statistiquement moins de chances d'atteindre le collège sans redoubler, ou de se retrouver avec des élèves qui connaissent les mêmes situations socioéconomiques.

Pourtant, ces données ne nous permettent pas d'aller plus loin dans l'analyse et l'interprétation et ne nous aident en aucune manière à :

- comprendre comment se construit le retard scolaire
- établir des probabilités quant aux orientations ou poursuites d'étude de ces jeunes aux trajectoires scolaires marquées par la difficulté.

[9] Présentation et définition de l'indicateur « Caractéristique des élèves » (Source : Education Nationale) : La réussite scolaire des élèves est influencée par la Profession et Catégorie Sociale (PCS) de leurs responsables. Ainsi 3 groupes de PCS sont définis: défavorisées, moyennes, favorisées

4.7. Scolarité : une moindre expérience des équipes et un manque de stabilité des équipes dans les EPLE en ZUS

- **Des enseignants moins expérimentés dans les EPLE des ZUS (part des professeurs en lycée/collège de - 30 ans" (%) en 2007/2008)**

Données disponibles pour 26 ZUS :

- Dans 19,23 % des cas (5 ZUS sur 26), les Professeurs de Lycée/collège de – de 30 ans représentent moins de 15% du personnel enseignant du Lycée/collège de la ZUS.
- Dans 65,38 % des cas (17 ZUS sur 26), les Professeurs de Lycée/collège de – de 30 ans représentent entre 15 et 30% du personnel enseignant du Lycée/collège de la ZUS.
- Dans 15,38 % des cas (4 ZUS sur 26), les Professeurs de Lycée/collège de – de 30 ans représentent plus de 30% du personnel enseignant du Lycée/collège de la ZUS (44% concernant la ZUS « QUINZIEME SUD : LA VISTE, CONSOLAT » à Marseille15/16 (dont on indiquera qu'elle accueillait également en 2007/2008 plus de 85% d'élèves de 6ème de CSP défavorisée).

- **"Professeurs en lycée/collège en poste depuis -2 ans" (%) 07/08**

Données disponibles pour 26 ZUS

- Dans 26,92 % des cas (7 ZUS sur 26), les Professeurs de Lycée/collège en poste depuis – de 2 ans représentent moins de 20% des effectifs.
- Dans 46,15 % des cas (12 ZUS sur 26), les Professeurs de Lycée/collège en poste depuis – de 2 ans représentent entre 20 et 30% des effectifs.
- Dans 26,92 % des cas (7 ZUS sur 26), les Professeurs de Lycée/collège en poste depuis – de 2 ans représentent plus de 30% des effectifs.

Ces deux indicateurs (qui se cumulent) nous permettent de mettre à jour un réel décalage entre la situation des élèves, marquée par des difficultés structurelles et ancrées (qui pour la plupart se renforcent dans le temps) et les ressources humaines pédagogiques. Non pas en termes de compétences (les jeunes enseignants le sont sans nul doute) mais d'expérience et d'appui potentiel de la communauté éducative des établissements. En complément, notons que l'importance du turn-over s'oppose à des besoins de stabilité et de continuité (prévention des ruptures) qui sont présentés comme des enjeux que partagent les principaux acteurs éducatifs.

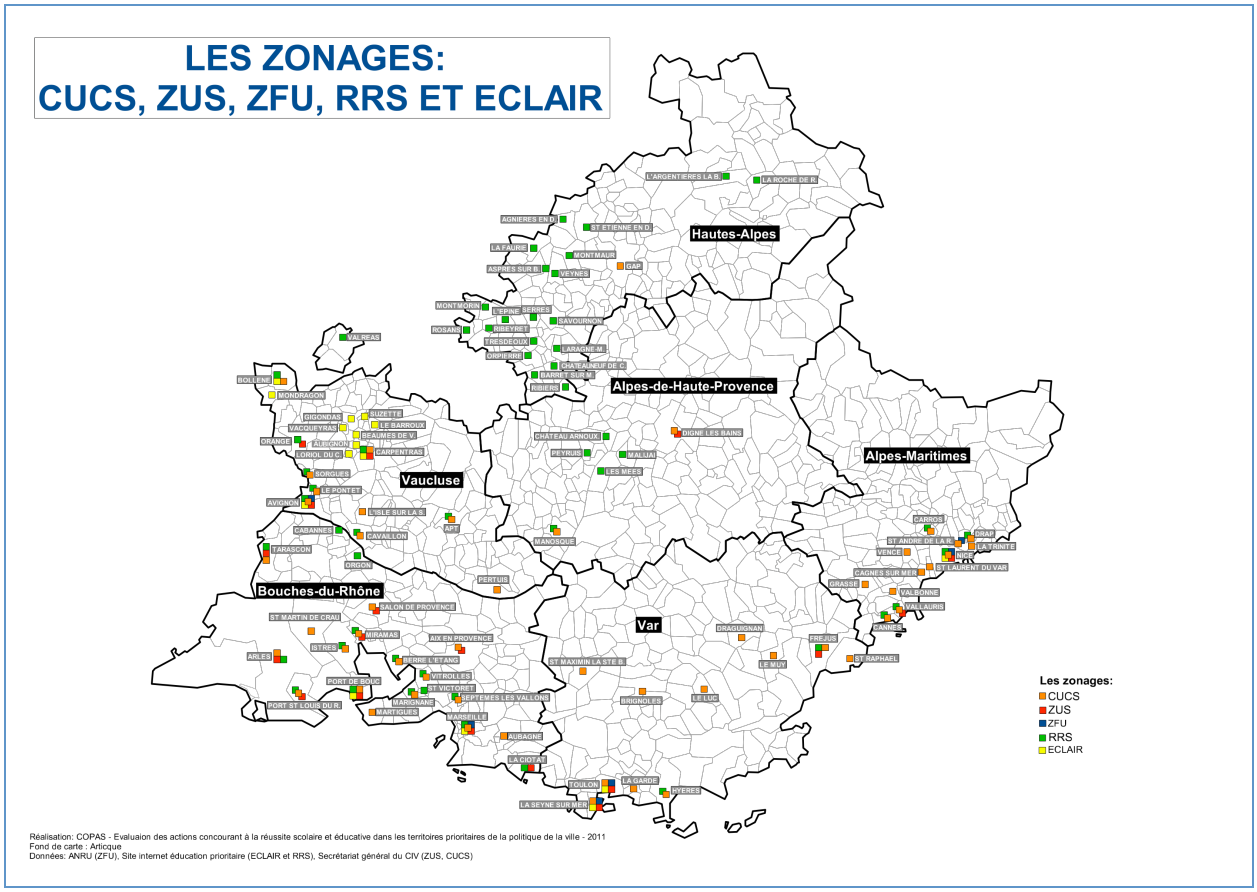
5. Échelles d'observation, échelles d'intervention et cohérence des zonages

5.1. ZUS, CUCS, RRS/Éclair : des zonages qui se recoupent en grande majorité…

Si la question peut paraître évidente, il n'en demeure pas moins nécessaire quand il est question de cohérence, de vérifier si, territorialement, le zonage de l'éducation prioritaire et de la politique de la ville se recoupe. À défaut, la question de la recherche d'articulation ne se pose pas.

On indiquera donc qu'en grande majorité, les zonages se recoupent et se superposent. De fait, il n'y a pas en la matière d'obstacle à l'articulation et la coordination des actions concourant à la réussite scolaire et éducative en région PACA à quelques exceptions près :

- Des RRS en dehors du zonage politique de la ville dans les Hautes Alpes (19 RRS) et les Alpes de Haute Provence (4 territoires concernés)
- 8 sites du Vaucluse en Éclair qui échappent au zonage politique de la ville
- 3 villes en ZUS/CUCS pour lesquelles il n'existe pas de réseau d'éducation prioritaire (Dignes, Aix, Salon de Provence)
- Pour l'ensemble des autres communes, il y a concordance EP/politique de la ville, notamment pour les territoires importants (Marseille, Nice, Avignon, Toulon...)



5.2. … mais qui ne doivent pas laisser place à des amalgames entre zonage et territoires d'action pertinents.

Rappelons pourtant une lapalissade : ce n'est pas l'échelle d'observation (ZUS, CUCS,…) qui détermine l'échelle de l'action ! La politique de la ville ou l'éducation prioritaire fondées sur le zonage auraient peut être eu tendance à procéder à cet amalgame. Or, il faut clairement distinguer la nécessité d'objectiver des situations de pauvreté et d'inégalité territoriales du principe d'une intervention spécifique qui repose sur un « zonage ». L'observation des écarts et des inégalités quelle que soit l'échelle retenue (ZUS, IRIS, quartier, réseau d'écoles autour d'un collège…) doit servir de base à la définition de stratégies de reconquête mêlant plusieurs échelles.

En matière de réussite scolaire et éducative, faut-il encore rappeler qu'il n'y a pas d'échelle de territoire pertinente en soi, mais « des » territoires, chacun pertinent par rapport à telle ou telle problématique. La classe reste le premier lieu de l'apprentissage des savoirs, l'école et le quartier peuvent être des espaces pertinents pour aborder le rapport aux autres, la socialisation et traiter du « vivre ensemble »… le quartier pour le pilotage d'un projet éducatif de proximité, le « bassin d'éducation» pour traiter le décrochage scolaire, etc.

Autrement dit, la réussite solaire et éducative n'est pas soluble dans des zonages, quels qu'ils soient. La recherche de cohérence entre les différents dispositifs et actions concourant à la réussite scolaire et éducative est à rechercher à chaque fois à différentes échelles.

6. Des outils et indicateurs performants, mais insuffisants pour comprendre les territoires prioritaires, leurs difficultés et leurs dynamiques…

6.1. Des outils performants, des données accessibles…

Longtemps décrié, l'appareillage statistique, comme nous l'avons démontré précédemment a largement progressé depuis quelques années, en particulier depuis la mise en place de l'ONZUS, la mise à disposition d'indicateurs de l'INSEE à l'échelle infra communale et le déploiement d'observatoires locaux.

Outre le fait que les principaux indicateurs soient désormais disponibles à l'échelle infra communale, ils permettent également de procéder à des analyses temporelles.

On indiquera toutefois que si cette observation est possible à l'échelle des ZUS, les mêmes indicateurs ne sont pas tous disponibles sur les périmètres des CUCS hors ZUS (quel que soit leur niveau 1,2 ou 3). Enfin, ces indicateurs restent difficilement exploitables à la « géographie » de l'éducation prioritaire (Eclair, RRS). De fait, la comparaison ne peut être effectuée le plus souvent qu'en référence à l'unité urbaine (ce qui tend à « moyenniser » les résultats).

6.2. Des évolutions d'indicateurs difficilement lisibles et interprétables

Quoi qu'il en soit, il est désormais matériellement possible de constater si les écarts évoluent (amélioration, stagnation, régression). Pour autant et comme nous l'avons démontré plus haut, cela ne résout pourtant en rien la question de la juste interprétation.

À titre d'illustration et en reprenant dans le tableau ci-dessous quelques « évolutions » de deux indicateurs disponibles à l'échelle des ZUS (indicateur socioéconomique : *évolution 2007/2009 du revenu médian par UC 2009 dans les ZUS de PACA* et un indicateur scolaire : *évolution du taux de retard de plus de 2 ans à l'entrée en 6ème 2007/2008 et 2008/2009 – cf. atlas*), retenons que l'analyse nécessite prudence et modestie.

Évolution du taux de retard de plus de 2 ans à l'entrée en 6ème 2007/2008 et 2008/2009 dans les ZUS de PACA	Évolution 2007/2009 du revenu médian par UC 2009 dans les ZUS de PACA
- Une évolution globalement négative... et des résultats fragiles - une amélioration positive pour 41,66% des ZUS - un taux de retard qui augmente pour les 14 autres ZUS - La situation s'est partout détériorée pour les	Sur les 48 ZUS, - 39 voient leur revenu médian évoluer positivement - 9 ZUS ont vu leur situation se dégrader davantage (sachant que pour 8/9, le revenu médian était déjà < à10 000€) - des situations de pauvreté et d'inégalités

6 ZUS qui enregistraient des taux supérieurs à 10%	(écarts) renforcées par l'analyse du taux de bas revenus - une corrélation entre revenus médians et bas revenus - Dans 22 ZUS (45%) la part de population à bas revenu représente entre 33 et 54% de la population totale - Dans les 26 autres ZUS cette part oscille entre 10 et 31%

In fine, que dire de ces indicateurs qui quand ils se cumulent et se répondent imposent des constats largement connus, tels que :

√ Les populations vivant en ZUS connaissent des conditions de vie particulièrement difficiles et les transformations profondes d'un territoire et de sa population en termes de richesse/pauvreté dépendent d'abord d'interventions plus structurelles que ce que sont en mesure d'apporter les politiques spécifiques. On sait d'expérience que les transformations profondes d'un territoire sont principalement liées à des politiques de peuplement, de développement économique ou d'emploi et reposent sur l'efficacité du droit commun (et ne sauraient donc être directement imputables à des actions spécifiques, aussi pertinentes soient-elles)

√ Les retards scolaires sont plus fréquents chez les enfants de milieu défavorisé, ou encore les enfants de ZUS ont statistiquement moins de chances d'atteindre le collège sans redoubler… Constats malheureusement connus et partagés qui pourtant ne nous aident en aucune manière à comprendre les processus de décrochage ou de déscolarisation par exemple)

√ Enfin, dernière limite, la mesure de ces écarts ne permet pas d'interroger l'offre, autrement dit de répondre à une question pourtant essentielle en matière de politique publique : ces résultats concordent-ils avec les moyens déployés ?

6.3. L'état de l'offre et des ressources ordinaires, une vision d'ensemble qui progresse mais qui reste partielle

Alors que chacun souligne l'importance de disposer d'éléments relatifs à l'offre pour compléter les diagnostics, force est de constater qu'à ce jour, les pilotes des politiques éducatives spécifiques ne disposent pas encore d'une vue d'ensemble et d'outils adéquats (pas d'interconnexion possible des outils de suivi entre la politique de la ville et l'éducation prioritaire, pas d'outil commun, pas de protocole institutionnalisé d'échanges de données , etc.)

Il s'agit d'ailleurs ici d'un résultat d'évaluation dont nous avons pu être directement témoin et qui ne nous aura permis que de cartographier l'offre de la politique de la ville (via l'exploitation des bases de données de l'ACSE) sans pouvoir y recoller/agréger ce qui relevait de l'éducation prioritaire.

L'on soulignera donc ici la différence entre le suivi réalisé par l'ACSE d'une part (qui par une nomenclature permet de disposer d'une vue d'ensemble de l'affectation des crédits en dehors d'une entrée par dispositif, cf. partie chapitre C sur l'offre) de celui de l'Éducation Nationale au titre de l'éducation prioritaire (suivi par dispositif mais sans consolidation)

7. Les diagnostics locaux : des démarches avant tout techniques et procédurales

7.1. Diagnostiquer pour agir

Sur les territoires prioritaires, concourir à la réussite scolaire et éducative, définir des priorités qui puissent clarifier les périmètres d'intervention et les objectifs des différents dispositifs suppose préalablement de partager des enjeux, de lire les besoins, etc. C'est la finalité même d'un diagnostic et c'est à cette (première) condition que l'on pourra sortir d'une logique de superposition et de cloisonnement des dispositifs et qu'il sera également possible de limiter les tendances à la captation de subventions.

Qu'en est il en PACA ?

- √ *Les territoires prioritaires disposent-ils de diagnostics formalisés ?*
- √ *Ces derniers sont actualisés fréquemment ?*
- √ *Précisent-ils et mettent-ils en relation les ressources (ingénierie, équipements, moyens spécifiques et ordinaires, programmes) avec les principaux indicateurs de contexte ?*
- √ *S'appuient-ils sur les éléments de diagnostic réalisés par les différents acteurs (académiques, collectivités, etc.)*

7.2. Une pratique généralisée, des démarches effectives…

♦ Des acteurs outillés, des diagnostics actualisés…

L'étude régionale par questionnaire confirme une tendance que l'on repère depuis plusieurs années au niveau national auprès des acteurs de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire : celle d'un incontestable progrès de la culture du diagnostic (comme de l'évaluation, cf. supra).

Ainsi **69%** des répondants déclarent qu'ils ont engagé une démarche de diagnostic des besoins de la population (enfants, jeunes, parents, familles) au sein de leur service/structure/école ou EPLE.

Ils précisent par ailleurs que **60%** de ces diagnostics ont été réalisés entre 2009 et 2011, ce qui leur confère une réelle « fraicheur » renforcée par le fait que **52%** des répondants déclarent l'actualiser fréquemment

♦ … mais des informations sur l'offre qui font encore défaut

En terme de contenu (informations et données recensées dans le diagnostic), il est intéressant de souligner que si les indicateurs de contexte (caractéristiques socioéconomiques, sociodémographiques, etc.) sont très largement utilisés, le recensement des indicateurs de moyens (offre, ressources humaines…) est largement moins cité par les répondants

Ce diagnostic précise-t-il ? (Plusieurs réponses possibles):

	Effectifs	Fréquence
Les principales caractéristiques scolaires et éducatives du territoire	50	74%
Les principales caractéristiques socioéconomiques du territoire (population active, chômage, revenus, etc.)	44	65%
Les ressources culturelles / socioculturelles du territoire	36	53%
Les moyens, programmes, dispositifs spécifiques mobilisés sur le territoire	36	53%
Les principales caractéristiques sociodémographiques du territoire	35	51%
Les ressources humaines du territoire	25	37%
Les moyens ordinaires mobilisés sur le territoire en matière de « cohésion sociale / développement social urbain»	22	32%
Autre	6	9%
Total/ répondants	68	

Interrogés : 107 / Répondants : 68 / Réponses : 254
Pourcentages calculés sur la base des répondants

Autrement dit, le diagnostic de l'offre éducative sur les quartiers prioritaires reste marginal. D'ailleurs, la lecture des différents documents qui nous ont été fournis sur les sites d'étude confirme ce résultat. Car, quand l'offre est diagnostiquée, il s'agit le plus souvent d'un repérage et d'une quantification des dispositifs existants plutôt que d'une analyse approfondie des actions et des réponses effectivement déployées sur les quartiers.

À cela s'ajoute un manque de circulation et de partage des différents diagnostics réalisés qui pourrait pourtant combler cette faiblesse.

Avez-vous connaissance d'autre(s) démarche(s) de diagnostic(s) réalisées par d'autres acteurs sur votre territoire d'intervention ?

	Effectifs	Fréquence
Non	44	54%
Oui	38	46%
Total	82	100%

7.3. « Trop de diags tuent le diag » ?

Enfin, les investigations réalisées sur les quatre sites d'étude d'une part confirment les résultats évoqués plus haut (généralisation des diagnostics ; diversité, qualité et fraîcheur des indicateurs, etc.) et d'autre part apportent par ailleurs des éléments complémentaires.

- **Des diagnostics généralement liés à l'actualité des dispositifs**

Sur les 4 sites d'étude, la réalisation des diagnostics est d'abord liée à des moments particuliers et notamment aux calendriers des dispositifs.

Ainsi sur chaque site, la signature des CUCS en 2007 et des PRE entre 2005 et 2007 ont été l'occasion de réaliser un diagnostic et d'aborder la question éducative dans les quartiers prioritaires. L'analyse documentaire nous amène ici à dire que, dans cette logique « d'opportunité », les diagnostics privilégient avant tout une approche quantitative et présentent le plus souvent des « compilations » de données. On y retrouve ainsi le profil social des familles résidant sur les quartiers (taux de chômage, bénéficiaires des minima sociaux, taille des familles, familles monoparentales…) et quelques indicateurs de performance scolaire des différents établissements (en comparaison avec les résultats moyens du département ou des ZUS au niveau national).

Dans ces conditions, les acteurs que nous avons rencontrés reconnaissent volontiers :

- Le caractère parfois trop formel de ces diagnostics (« *on a un document, mais il est insuffisamment développé*[10] »)
- Le manque de temps pour en partager les résultats (« *le plus souvent on les réalise dans la précipitation* »)
- Une difficulté à faire évoluer ces diagnostics dans le temps dans la mesure ou leur réalisation est liée à la candidature au dispositif (« *on reste sur des démarches trop descendantes alors que chacun partage la nécessité d'avoir un diagnostic* »)
- Le non sens de disposer d'un diagnostic par dispositif (« *on a des dispositifs différents, mais pas de diagnostic commun* »)

Au final, les acteurs partagent l'idée que les dispositifs de la politique de la ville ne permettent pas de s'engager dans de « *vraies démarches de diagnostic* ».

♦ Des ressources inégales

À cela s'ajoutent également des moyens et des ressources très différents d'un site à l'autre.

- Marseille dispose par exemple d'un observatoire qui produit et actualise pour le compte du CUCS des diagnostics rigoureux à différentes échelles (le territoire de projet « Nord Littoral » étant lui même découpé en trois secteurs opérationnels…) et d'une coordonnatrice PEL qui a pu engager un diagnostic global en 2009/2010.
- A Carpentras, Vallauris ou à la Seyne sur Mer, le travail de diagnostic repose le plus souvent sur la seule ingénierie de la politique de la ville et les compétences des chefs de projet CUCS, des coordonnateurs PRE ou des chefs d'EPLE
- La contribution des Délégués du Préfet en matière de diagnostic demeure assez faible alors que leur positionnement leur permettrait théoriquement d'engager des travaux de diagnostic à l'échelle des territoires prioritaires tout en donnant de la chair à l'interministérialité.
- Quand aux ressources régionales (CRPV PACA, pôle observation de la DRJSCS), elles n'ont pas été citées par les acteurs que nous avons rencontrés comme des éventuelles structures mobilisables

7.4. Les diagnostics, source de coopération… au niveau opérationnel.

Le diagnostic, qui, en théorie, devrait permettre de définir des orientations communes et de clarifier les périmètres d'intervention entre les différents acteurs éducatifs agissant sur les quartiers prioritaires, n'est en réalité pas le principal point d'appui de la coopération.

Il est cependant important de nuancer ce résultat en indiquant que si la réalisation des diagnostics « formels » ne constitue pas une réelle opportunité de coopérer entre les acteurs de l'école et de la politique de la ville, l'observation commune et partagée des enjeux et des besoins éducatifs s'opère de manière plus confidentielle.

Les entretiens avec les acteurs que nous avons rencontrés convergent sur ce point.

♦ À l'épreuve des diagnostics « formels » (CUCS, PRE, Projets d'EPLE, Éducation prioritaire) : une coopération qui reste partielle

- La coopération entre les acteurs de l'école et de la politique de la ville pour la réalisation de ces diagnostics est effective mais se limite généralement à la mise à disposition des données et indicateurs principalement quantitatifs
- Le travail est essentiellement technique (collecte et exploitation des données) et donne généralement lieu à un suivi formel par les cadres institutionnels et à une validation du

[10] Les expressions en italique et entre guillemets sont des citations

document final (les porteurs de projet, les familles sont généralement assez éloignés de ces démarches)

- La réalisation de ces diagnostics reste « institutionnellement » cloisonnée (les diagnostics relatifs à l'acquisition des compétences ou préalables à la redéfinition des projets d'établissement ou des réseaux d'éducation prioritaire sont logiquement réalisés par l'Éducation Nationale ; les diagnostics CUCS sont d'abord réalisés par les équipes de la politique de la ville et les services déconcentrés de l'État .

♦ Une connaissance des besoins et des enjeux qui s'affine « en marchant » grâce à la coopération

Différents moyens/modalités d'observation ont été repérés au cours de nos investigations :

- Les instances type cellules de veille, Équipes pluridisciplinaires du PRE constituent des opportunités concrètes et structurées d'échanger sur les situations, les besoins et de « penser » les réajustements nécessaires. Dans ce cas précis, l'entrée est le plus souvent individuelle et les professionnels participant à ces instances reconnaissent la difficulté à passer d'un examen de situations individuelles à une analyse plus globale des besoins du territoire.
- Les groupes de suivi et/ou les équipes projet engagés dans la mise en place et le suivi d'actions structurantes ou expérimentales (stages de remobilisation ou livret de compétences à Marseille) sont l'occasion de (ré)aborder ou de repérer dans la pluridisciplinarité (enseignants, psychologue, éducateurs, coordonnateurs, etc.) et inter institutionnellement (Éducation Nationale, commune, association et parfois parents) des besoins éducatifs particuliers.
- La tenue et l'animation de groupes locaux de réflexion et d'échange à l'instar du CRIE à Marseille Nord ou de la démarche de préfiguration du PEL qui s'initie à la Seyne sur Mer

Dans ces trois cas de figure,

- la nature des informations échangées est plus qualitative
- Les échanges et débats permettent d'envisager des réajustements souhaitables pour les actions existantes et/ou d'engager des réflexions sur des actions préventives

Pourtant, ces apports de connaissance, cette observation fine et précieuse des processus à l'œuvre dans les quartiers ne sont pourtant pas (ou peu) capitalisés et réintégrés dans les diagnostics formels et/ou débattus dans les instances de pilotage des différents dispositifs.

Autrement dit et malgré l'intérêt et la pertinence de ces espaces d'observation, leur impact stratégique reste faible.

♦ Les PEL, une opportunité d'aborder le diagnostic plus globalement

L'on retiendra des démarches engagées autour des diagnostics préalables à l'élaboration de PEL (Marseille, réflexion actuelle à la Seyne sur Mer) que l'intérêt réside en particulier dans le fait que :

√ Ces diagnostics sont le plus souvent inscrits dans des démarches de concertation et un calendrier de travail mobilisant largement les partenaires éducatifs de TOUTE la ville

√ Ces démarches sont soutenues politiquement et institutionnellement (au moins au démarrage, cf. ci-après)

√ La réalisation de ces diagnostics permet une lecture des besoins et des priorités à engager au delà des quartiers prioritaires (« ville entière ») tout en donnant un relief et une objectivation particuliers à la situation des quartiers les plus en difficulté

√ Ils constituent une occasion concrète d'aborder l'éducation dans sa globalité et de mettre en discussion certains enjeux et de compléter la photographie statistique d'observations qualitatives

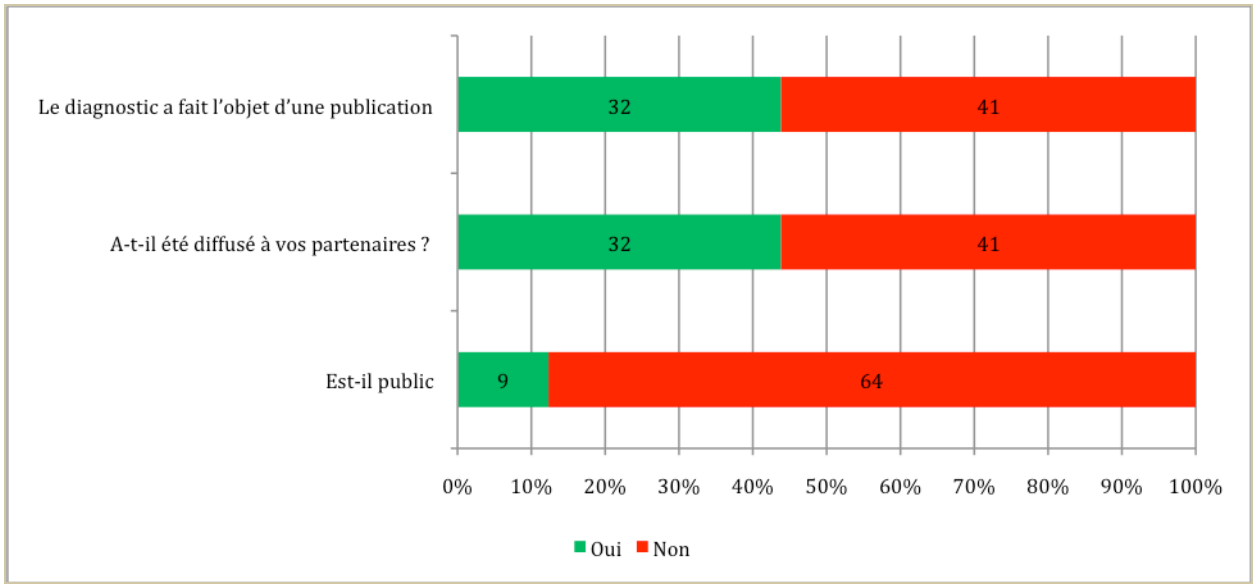
7.5. Une observation peu problématisée au niveau décisionnel, des documents peu partagés

♦ Des diagnostics déconnectés du pilotage

Quel que soit leur niveau de détail, les acteurs que nous avons rencontrés partagent le constat, parfois amer, d'une sous-utilisation des diagnostics dans les instances de pilotage des dispositifs éducatifs. Dans le meilleur des cas, ils sont présentés succinctement au moment de l'installation des comités de pilotage.

Par manque de temps et parce que les instances de pilotage des dispositifs sont absorbées par des questions de gestion, les diagnostics ne se sont pas imposés comme des outils de définition et de pilotage de l'action éducative sur les territoires prioritaires, que l'on se situe à l'échelle de la Région, des département ou des communes.

Le diagnostic aurait ainsi perdu de sa consistance stratégique et serait devenu un exercice technique, une fin en soi… ce qui expliquerait pourquoi, alors que les documents existent, ils ne sont rendus publics qu'une fois sur 10 et diffusés partiellement aux partenaires (à 44%)



♦ Illustration : Le diagnostic partagé du PEL à Marseille

En la matière, la démarche de diagnostic PEL à Marseille est particulièrement illustrative de cette difficulté.

- En effet cette concertation à l'échelle de la ville est sans aucun doute, avec la concertation sur l'élaboration des projets territoriaux, une des démarches les plus transversales et partenariales mises en œuvre à Marseille
- Menée d'octobre 2009 à octobre 2010, elle aura mobilisé l'ensemble des partenaires éducatifs de la ville et généré des échanges inédits pour aboutir à la réalisation d'un état des lieux (caractéristiques du territoire et ressources) et à la définition de priorités (globalement puis en les réintégrant dans les objectifs prioritaires du volet « Réussite Éducative » du CUCS).
- Alors que formellement cette démarche a abouti à la rédaction de différents documents (un pour l'ensemble de la ville et quatre autres pour chaque territoire de projet, dont littoral Nord), que ces derniers ont été validés, ils n'ont pas fait l'objet d'une mise en débat dans les différentes instances de pilotage des dispositifs spécifiques, ni diffusés spécifiquement pour mobiliser les institutions au niveau stratégique et décisionnel.

In fine c'est le sens et la valeur ajoutée même d'un diagnostic qui sont interrogés.

7.6. En conclusion : Lire le territoire pour définir des priorités ou émarger aux dispositifs ?

On l'a démontré dans cette partie, l'observation (dont le diagnostic éducatif est la traduction technique) n'est pas une fin en soi, mais un moyen essentiel et nécessaire pour prétendre à un pilotage intégré et cohérent des dispositifs et actions concourant à la réussite éducative et scolaire quelle qu'en soit l'échelle (régionale, départementale, locale).

Or, si les politiques spécifiques (dites de « discrimination positive ») que sont la politique de la Ville ou l'Éducation prioritaire ont gagné en transparence (ONZUS) et en objectivité pour dessiner à partir d'indicateurs leur géographie d'intervention (les ZUS, les territoires des CUCS, les réseaux d'éducation prioritaire), elles n'ont que trop peu investi le terrain de l'observation et de l'analyse des besoins.

En poussant à l'extrême, l'on pourrait exprimer un paradoxe de taille : plus le matériau et l'appareil statistique progressent (permettant on l'a vu d'objectiver des inégalités qui se concentrent et se creusent dans les quartiers prioritaires) moins les diagnostics servent les stratégies territoriales… L'analyse partagée des enjeux éducatifs et de la cohérence des moyens, la définition des priorités visant à alimenter et à clarifier les périmètres d'intervention et les objectifs des différents dispositifs, restent un chantier largement ouvert.

Or, c'est à cette (première) condition que l'on sortira d'une logique de superposition et de cloisonnement des dispositifs et qu'il sera également possible de limiter les tendances à la captation de subventions.

L'enjeu, on l'aura compris, consiste aujourd'hui tant au niveau des services de l'Etat que des territoires, de recomposer et redéfinir les espaces d'observation en vue d'un pilotage non pas par les résultats mais autour du sens de l'intervention et de la pertinence/cohérence des moyens (cf. chapitre préconisations).

C. Des actions pertinentes… une offre nécessairement sous dimensionnée

« Ici, c'est toujours l'offre qui crée la demande »

Comment les moyens spécifiques sont-ils distribués ?

Comment l'offre est-elle structurée, comment se construit-elle et se caractérise-t-elle ?

Sur les quartiers prioritaires, les programmations des différents dispositifs, actions, permettent-elles de proposer une offre qui prenne en compte plusieurs dimensions de la « réussite éducative »

In fine, l'offre est-elle à la hauteur des enjeux ?

8. Des moyens conformes au principe « donner plus à ceux qui ont le moins »

8.1. L'éducation, une priorité respectée pour la politique de la ville… malgré des disparités selon les départements

- **L'éducation, thématique la plus investie**

La nomenclature Acsé offre aujourd'hui la possibilité pour les services de l'État au niveau régional et départemental de disposer d'une « première vue » de la structuration de l'offre de la politique de la ville, tous dispositifs confondus et donc de l'aborder comme politique publique.

Organisée en 9 entrées (« objectifs »), elle peut ainsi potentiellement être utilisée comme un support d'appui à l'analyse.

L'on retiendra en particulier à partir des données de la campagne 2010 qu'avec **27%** des crédits consacrés aux quartiers prioritaires, **l'éducation reste la thématique la plus investie au niveau régional**[11] (sachant que la réussite éducative représente 67% des crédits de cet objectif, cf. ci-après), ce qui correspond aux priorités de l'Acsé.

[11] À titre de comparaison, dans le Nord Pas de Calais, l'éducation représente 37,4% des crédits de la politique de la ville.

	Total général		Rang
	Effectifs	%	
1-Education et accès aux savoirs de base	6 742 198 €	27%	1
2-Emploi et développement économique	2 858 781 €	12%	4
3-Logement et Habitat	574 190 €	2%	
4-Santé et accès aux soins	1 561 981 €	6%	
5-Culture et expression artistique	968 808 €	4%	
6-Lien social, citoyenneté et participation à la vie publique	3 746 556 €	15%	3
7-Accès aux droits et lutte contre les discriminations	1 597 063 €	6%	
8-Prévention de la délinquance et justice	5 936 185 €	24%	2
9-Pilotage, ressources et évaluation	726 405 €	3%	
Total général	24 712 167 €	100%	

- **Des classements différents selon les départements**

Cependant, les classements diffèrent selon les départements. Si l'éducation reste la thématique qui mobilise le plus de crédits dans les Bouches du Rhône et le Var (30% des crédits), la prévention de la délinquance s'impose comme la priorité n°1 dans le Vaucluse (42%) et les Alpes Maritimes (44%). Le Vaucluse, les Hautes Alpes et les Alpes de Haute Provence ne consacrent ainsi que moins de 15% des crédits spécifiques à l'éducation.

	Alpes de Haute Provence	Alpes Maritimes	Bouches du Rhône	Hautes Alpes	Var	Vaucluse
	%	%	%	%	%	%
1-Education et accès aux savoirs de base	**5%**	24%	30%	15%	30%	15%
2-Emploi et développement économique	23%	6%	14%	29%	12%	9%
3-Logement et Habitat	0%	2%	3%	3%	4%	0%
4-Santé et accès aux soins	17%	5%	7%	0%	8%	1%
5-Culture et expression artistique	13%	1%	6%	4%	3%	2%
6-Lien social, citoyenneté et participation à la vie publique	14%	12%	13%	21%	24%	20%
7-Accès aux droits et lutte contre les discriminations	15%	3%	8%	19%	6%	8%
8-Prévention de la délinquance et justice	10%	44%	17%	4%	9%	42%
9-Pilotage, ressources et évaluation	2%	2%	3%	6%	4%	2%
Total général	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Ces disparités doivent cependant être interprétées avec la plus grande prudence dans la mesure où un investissement renforcé peut signifier que la politique de la ville se substitue à une offre ordinaire défaillante, comme indiquer qu'elle intervient effectivement dans l'interstice en renforçant le droit commun (logique d'accumulation) ou encore que la complémentarité avec l'éducation prioritaire est optimale. Elles peuvent également être le reflet de priorités locales qui ne sont pas celles de l'ACSE.

8.2. Des crédits largement consacrés au PRE (vue régionale)

L'on retiendra que les actions éducatives financées au titre de l'ACSE privilégient très fortement le dispositif de réussite éducative (67% des 6 742 198 € de l'enveloppe totale de cette campagne) en rappelant que ce dernier n'est accessible qu'à un public âgé de 2 et 16 ans (22 PRE en PACA pour 2729 parcours personnalisé effectifs en 2010/2011, soit 124 enfants en moyenne par PRE)

À l'inverse, les actions de prévention de l'illettrisme ou l'accès aux savoirs de base et aux compétences clés ne représentent respectivement que 1% et 3% du total des crédits.

modalité	Total général	
	Montants engagés	%
1111- Equipes de réussite éducative (ERE)	4 537 719 €	**67%**
1113- Internats liés aux projets de réussite éducative	67 790 €	1%
1120-Accès à l'éducation (sai)	290 412 €	4%
1122-Accompagnement scolaire - CLAS	350 644 €	5%
1123-CLAS	338 347 €	5%
1126- Internat d'excellence	160 000 €	2%
1127-Accès aux grandes écoles, aux fillières d'excellence	19 000 €	0%
1128-Mesures de lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaires	87 300 €	1%
1129-Cordées de la réussite	349 979 €	5%
1220- Ateliers de savoirs socio-linguistiques	272 740 €	4%
1230- Accès aux savoirs de base et aux compétences clés	203 092 €	**3%**
1231-Prévention de l'illettrisme	48 500 €	**1%**
1250- Lutte contre la fracture numérique	16 675 €	0%
Total général	6 742 198 €	100%

8.3. Une difficulté à visualiser la globalité de l'offre spécifique et à agréger toutes les actions concourant à la réussite scolaire et éducative

- **Les outils de suivi de la politique de la ville (ACSE)**

Nous l'avons signalé plus haut, la nomenclature ACSE et les enquêtes annuelles de l'ACSE permettent de disposer de données qui, une fois traitées, permettent de disposer d'une première vue de l'offre éducative spécifique.

Ces outils ont d'ailleurs récemment été améliorés[12] permettant désormais de « mixer » une approche par « objectifs/thématiques » et/ou de revenir à la programmation des CUCS (ce qui permet ainsi de disposer du nombre d'actions).

Cette possibilité nouvelle de donner une plus grande visibilité à l'offre éducative du CUCS était d'autant plus souhaitable que le volet « éducatif » de ce dispositif avait pour vocation à l'origine de s'imposer comme le contrat des contrats en matière de réussite scolaire et éducative (cf. chap. D)

Parmi les améliorations encore possibles de ces outils, notons l'intérêt qu'il y aurait à disposer de données qualitatives sur les actions éducatives jusque là non couvertes par les enquêtes annuelles (par exemple celles du volet éducation des CUCS) ainsi qu'une nomenclature plus précise et si possible commune aux différents dispositifs qui permettrait de distinguer les différents types d'action (la référence aux compétences clés pourrait être une piste de travail intéressante, cf. chap. F / préconisations). Ces développements pourraient s'inscrire dans le cadre de l'harmonisation des démarches de suivi actuellement en cours au sein de l'État (Acsé, DRJSCS et DDCS) sous l'impulsion des enquêtes de suivi

Quoi qu'il en soit, indiquons à ce stade que la politique de la ville a largement investi dans les outils permettant de donner une plus grande visibilité à son action, mais que ce gain de visibilité globale perd de son impact quand les données relatives à l'éducation prioritaires et au droit commun manquent pour compléter le recensement des actions concourant à la réussite scolaire et éducative dans les quartiers prioritaires.

[12] Cf. nouvelle version de l'interface GIS, qui devient GIS-Pro ainsi que la mise en place d'enquêtes annuelles de suivi par action et par organisme, notamment sur le Programme de Réussite Éducative et les cordées de la réussite pour ce qui concerne le champ de l'étude.

♦ L'éducation prioritaire : une offre difficilement lisible, des informations peu disponibles

Quant au recensement de ce que recouvre l'éducation prioritaire, plusieurs difficultés se posent :

La première est que les crédits additionnels accordés au titre de l'éducation prioritaire recouvrent d'une part des moyens supplémentaires au plan des ressources humaines (renforcement de l'encadrement - adjoints des chefs d'établissement, de la vie scolaire ou des effectifs d'assistants pédagogiques) et d'autre part des dispositifs, les uns étant spécifiques et directement gérés par les EPLE (PPRE, école ouverte, etc.), les autres partenariaux (CUCS, PRE, etc.).

La seconde renvoie au mode de gestion académique (le suivi est principalement réalisé par dispositif), dans un cadre organisationnel complexe (compétences et organigrammes). Rappelons ici à titre d'illustration que le pilotage de l'éducation prioritaire est académique, sachant que les coordonnateurs Éclair, qui dépendent du premier degré, sont rattachés au niveau départemental. Indiquons également que la coordination de l'ensemble de ces politiques éducatives spécifiques peut dans certains cas être considérée comme sous-dimensionnée. Dans les Bouches du Rhône par exemple, cette coordination est réalisée au sein d'une mission qui ne compte que 2 personnes pour 184 Eclair et 146 RRS dans un département qui mobilise à lui seul plus de 60% des crédits de l'ACSE en PACA.

Enfin, notre évaluation aura été également révélatrice de la difficulté à disposer d'informations précises sur l'offre spécifique de l'Éducation Nationale. À l'exception de l'IA du 83, les données que nous avons reçues pour procéder à la cartographie de l'offre n'étaient pas exploitables, soit parce que les indicateurs demandés nous ont été transmis à des échelles qui n'étaient pas celles des quartiers prioritaires (ce qui ne permettait pas d'agréger les données et de les représenter sur une même carte), soit parce que seuls les bilans des dispositifs nous ont été transmis, sans les données brutes (bilan des RAR, atlas de l'AC d'Aix Marseille…)

♦ La faiblesse des moyens des actions ordinaires sur les quartiers prioritaires

Enfin, les collectivités ne sont pas non plus outillées pour donner à voir toutes les actions qu'elles mettent en place au titre de leur droit commun sur le temps péri et extrascolaire sur les quartiers prioritaires.

♦ Un manque d'outil commun qui impacte l'évaluation

De fait, et techniquement, une double limite s'impose :

- il est actuellement impossible d'agréger l'ensemble des actions concourant à la réussite scolaire et éducative en PACA et donc de disposer d'une vue exhaustive de l'offre éducative spécifique (politique de la ville et éducation prioritaire)
- Le recensement des actions de droit commun sur les territoires prioritaires est quant à lui très partiel et peu fiable (on notera qu'au niveau national, il ne semble pas non plus que cette difficulté ait été dépassée comme l'indique le rapport Goulard Pupponi[13]).

---

[13] cf. p. 153 et 154 : Le SG-CIV a proposé à l'ensemble de ses interlocuteurs ministériels « un modèle afin de distinguer les crédits de droit commun selon les trois critères suivants :

1) le droit commun de "base" qui correspond à la contribution uniforme des ministères sur l'ensemble du territoire national (il s'agit en quelque sorte de raisonner comme si la politique de la ville n'existait pas) ;

2) l'adaptation du droit commun qui correspond à un effort supplémentaire réalisé par les ministères sur les territoires de la politique de la ville (ce pourrait être, par exemple, le surcoût consécutif à un taux de surencadrement/taux d'affectation complémentaire rapporté à une moyenne nationale) ;

3) les dispositifs spécifiques destinés aux territoires de la politique de la ville (par exemple les maisons de justice et du droit pour le ministère de la justice). […]

Dès lors, il devient impossible d'évaluer globalement et très précisément :

- l'impact de l'offre (le nombre d'action est-il significatif et touche t-il potentiellement un public important ?)
- La pertinence de l'offre au regard des besoins/enjeux
- La plus value des actions spécifiques au regard du droit commun

➔ Cette limite constitue donc un résultat d'évaluation important dans la mesure ou s'il est actuellement impossible de réaliser une « photographie » complète des actions concourant à la réussite scolaire et éducative dans les quartiers prioritaires… son évaluation ne peut être de fait que partielle.

9. Des dispositifs complémentaires et largement mobilisés… des actions diverses et pertinentes

9.1. Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement

CEL, CLS/CLSPD, CUCS, PRE, PPRE, CLAS, VVV, école ouverte, cordées de la réussite, internats d'excellence, accompagnement éducatif… la liste est longue et vaut aux politiques spécifiques une critique récurrente d'illisibilité, d'empilement et de superposition.

Même les spécialistes des dispositifs éducatifs et de l'éducation prioritaire (coordonnateurs en particulier) ne s'y retrouvent plus. Les différentes investigations sur sites nous ont amenés régulièrement à être interpellés sur l'illisibilité du paysage éducatif. Même les professionnels les plus aguerris, maniant de longue date les sigles, l'histoire et les particularités des différents dispositifs spécifiques en perdent aujourd'hui leur latin.

Pourtant, malgré l'empilement apparent, rappelons que chaque dispositif est *a priori* et théoriquement complémentaire avec d'autres (ce n'est par parce que les dispositifs sont nombreux qu'ils n'ont pas vocation à s'articuler et à s'inscrire de manière cohérente dans un projet d'ensemble). Autrement dit, ce ne sont pas les dispositifs qui rendent le paysage complexe, mais l'absence de cadre et d'orientations partagées qui leur confère cette illisibilité.

En conséquence, les dispositifs sont utilisés comme autant de moyens, comme une multitude de guichets que les porteurs de projet sollicitent pour proposer des réponses, mettre en place des actions…

« Pour le DPT 2010 (*les Documents de Politique Transversale sont des outils de pilotage pour des politiques interministérielles, ndr*), il a été demandé d'affiner la présentation des crédits inscrits dans l'annexe financière [du DPT] selon le modèle suivant :

DROIT COMMUN DE BASE (contribution uniforme sur tout le territoire national)			*Adaptation du droit commun sur les ZUS (effort supplémentaire au droit commun)*	*Dispositifs spécifiques des ministères sur les quartiers de la politique de la ville*
En personnel	*Au titre d'une Action*	*Autre intervention*		
xxx €	*xxx €*	*xxx €*	*xxx €*	*xxx €*

« Cependant, hormis la protection judiciaire de la jeunesse [c'est-à-dire le programme 182], **aucun autre ministère ne s'est inscrit dans cette démarche, soit faute de volonté, soit faute de moyens techniques permettant d'identifier les crédits mobilisés à l'aune de ces trois critères**. »

9.2. Des dispositifs spécifiques connus et sollicités (vue régionale)

Les résultats de l'étude par questionnaire sont à ce titre assez parlants. En effet les porteurs de projet ont dans leur ensemble fait référence à 26 dispositifs éducatifs différents.

En prenant en considération les dispositifs les plus fréquemment mobilisés par les porteurs de projet, **11 d'entre eux** se détachent (entre 20 et 54% des répondants déclarent mobiliser ces dispositifs).

Cette liste donne ainsi à voir quels sont les dispositifs majeurs qui sous-tendent l'offre éducative dans les quartiers prioritaires. L'on soulignera d'ailleurs que l'accompagnement éducatif (cité par 54% des répondants) ou le coup de pouce clé (cité par 20% des répondants) ne sont pourtant pas *stricto sensu* des dispositifs spécifiques.

Les dispositifs, ressources ou crédits que votre structure, votre établissement ou votre service mobilise pour développer les actions en direction des enfants et des jeunes:

	Effectifs	Fréquence
Accompagnement éducatif	57	54%
Autres volets thématiques des CUCS (santé, cadre de vie, prévention citoyenneté, etc.)	55	52%
Volet éducatif des CUCS	53	50%
PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative	40	38%
Contrat local d'accompagnement à la scolarité CLAS ou CLAS-REAPP	37	35%
CLS/ CLSPD : Contrat Local de Sécurité / Contrat Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance	36	34%
Dispositif de réussite éducative	26	25%
École Ouverte	25	24%
PEL (Projet Éducatif Local) / CEL (Contrat Éducatif Local)	24	23%
VVV : Ville Vie Vacances	21	20%
« Coup de pouce clé »	21	20%
Ouvrir l'école aux parents (DRJSCS)	18	17%
Autre[14]	16	15%
Classes Relais	15	14%
Cordées de la réussite (Ouverture sociale de l'enseignement supérieur)	14	13%
Atelier Santé Ville	14	13%
RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté	10	9%
Ateliers Relais	9	8%
Service civique	9	8%
ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme	5	5%
Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (Ministère de la Jeunesse et des Solidarités Actives)	5	5%
Internats d'excellence (places labellisés)	4	4%
Dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée (DERSL)	3	3%
CLEA : Contrat Local d'Éducation Artistique	1	1%
Total/ répondants	106	

Interrogés : 107 / Répondants : 106 / Réponses : 518
Pourcentages calculés sur la base des répondants

Les travaux que nous avons menés sur nos quatre sites d'étude confirment d'ailleurs ces résultats régionaux dans la mesure où, à l'exception de VVV, ces 11 dispositifs sont tous activés à Marseille, à Carpentras, à la Seyne sur Mer et à Vallauris (cf. monographies)

Quelques enseignements plus généraux peuvent être tirés de ces résultats :

- Le premier renvoie à l'expertise de porteurs de projet qui, malgré la complexité, connaissent et maîtrisent les particularités et critères d'éligibilité de ces dispositifs.

[14] Autre (cité une fois) : Bourse départementale des collèges, bourse d'étude d'enseignement supérieur, prêt d'honneur, aide aux établissements en RRS ou RRE, aide spécifique aux collèges comptant plus de 35 % de boursiers, ENT, ALSH, PACQUAM, Plan Régional de Formation, PRSP, PJJ, FIPD, Ligue Varoise de Prévention, dispositif mallette des parents, Programme régional de santé, MILDT, DESCO, Concours MObe3

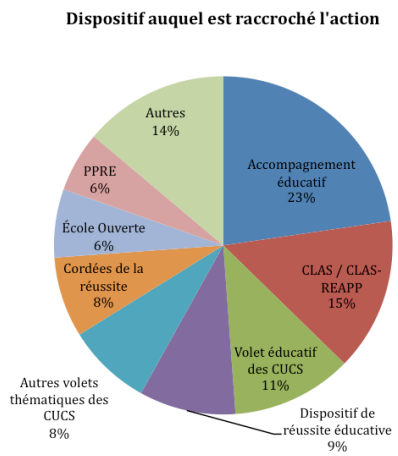
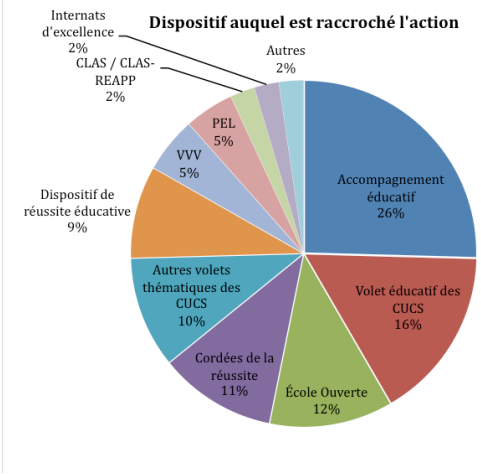
- Le deuxième est que les dispositifs les plus récents, dont l'émergence était liés et/ou postérieurs au plan « espoir banlieues » (internats d'excellence, DESRL, cordées de la réussite) sont largement moins mobilisés par les porteurs de projet
- Le troisième est une évidence qui mérite pourtant d'être rappelée : sans ces dispositifs et ces lignes de financement (et malgré leur complexité), il n'y aurait pas d'offre éducative spécifique sur les territoires les plus en difficulté de la région.

9.3. Des dispositifs à spectre large… utilisés conformément à leur objet

En demandant aux porteurs de répertorier les actions qu'ils mettaient en œuvre selon une typologie réalisée pour l'étude (5 dimensions de la réussite éducative) et de les raccrocher à leur dispositif de financement, il ressort de l'étude par questionnaire un résultat particulièrement intéressant.

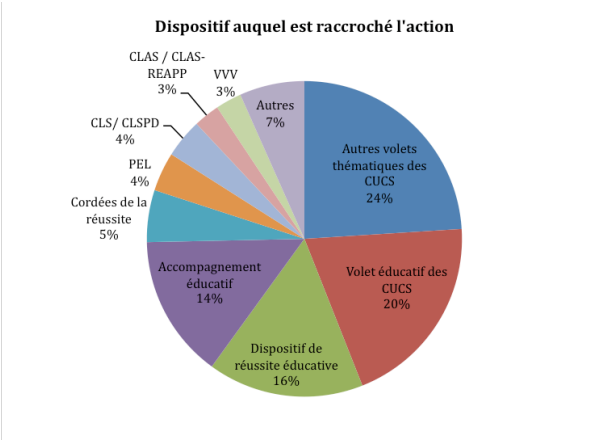
Quel que soit l'axe thématique :

- On dénombre en moyenne 10 dispositifs différents se raccrochant à chaque axe, indiquant que la palette des dispositifs est large et que certains sont mobilisables indistinctement
- On observe une réelle conformité entre les axes thématiques et l'objet même des dispositifs (l'accompagnement éducatif et le CLAS par exemple sont, conformément aux circulaires qui les définissent, principalement raccrochés aux thématiques 1 et 2
- Certains dispositifs sont plus fortement et plus systématiquement mobilisés : CUCS, accompagnement éducatif, CLAS
- Une division s'opère assez nettement entre des dispositifs plutôt spécialisés (PPRE, cordées de la réussite, ouvrir l'école aux parents) et des dispositifs plus généraux, au spectre plus large (PRE, CUCS)

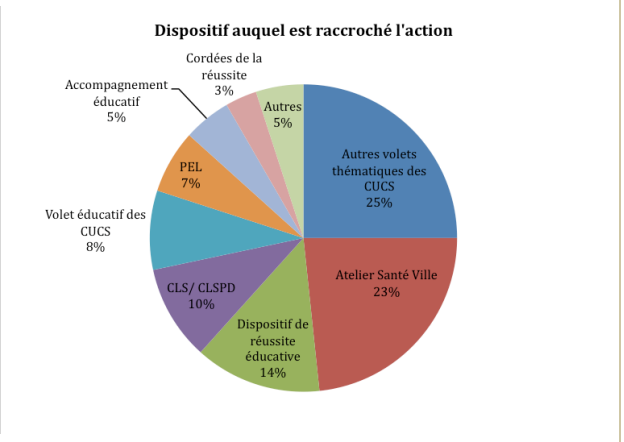
❶ *Actions / activités visant à… renforcer les conditions de la réussite scolaire et l'accès aux savoirs*	❷ *Actions / activités visant à… promouvoir l'épanouissement des enfants/jeunes par l'accès et la pratique d'activités culturelles, sportives, etc.*
	

Dispositif auquel est raccroché l'action
Accompagnement éducatif 23%
CLAS / CLAS-REAPP 15%
Volet éducatif des CUCS 11%
Dispositif de réussite éducative 9%
Autres volets thématiques des CUCS 8%
Cordées de la réussite 8%
École Ouverte 6%
PPRE 6%
Autres 14%

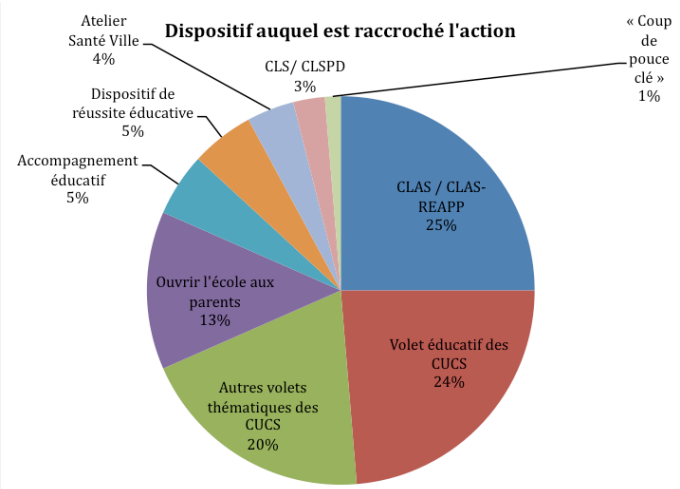
❸ *Actions / activités visant à… favoriser la citoyenneté, la solidarité et la mobilité*



❹ *Actions / activités visant à… sensibiliser les enfants/jeunes à des questions de santé*


Dispositif auquel est raccroché l'action
Cordées de la réussite 3%
Accompagnement éducatif 5%
Autres 5%
PEL 7%
Autres volets thématiques des CUCS 25%
Volet éducatif des CUCS 8%
Atelier Santé Ville 23%
CLS/ CLSPD 10%
Dispositif de réussite éducative 14%

❺ *actions / activités visant au… soutien à la parentalité, l'accompagnement des familles*


Dispositif auquel est raccroché l'action
Atelier Santé Ville 4%
« Coup de pouce clé » 1%
CLS/ CLSPD 3%
Dispositif de réussite éducative 5%
Accompagnement éducatif 5%
CLAS / CLAS-REAPP 25%
Ouvrir l'école aux parents 13%
Volet éducatif des CUCS 24%
Autres volets thématiques des CUCS 20%

Enfin, au plan évaluatif, cette manière de voir comment se structure l'offre et sont mobilisés les dispositifs par les porteurs de projet, est particulièrement intéressante dans la mesure où elle pointe la faible pertinence qu'il y a à évaluer de manière distincte et cloisonnée les différents dispositifs, ce qui est pourtant pratique courante (cf. chapitre D. / gouvernance et à l'évaluation).

10. Des actions diverses, pertinentes…

10.1. Une offre globalement équilibrée, des porteurs de projet polyvalents

En poursuivant notre analyse de l'offre en dehors d'une approche par dispositif et en privilégiant différentes dimensions concourant à la « réussite éducative », l'on indiquera que l'étude par questionnaire nous donne à voir une structuration de l'offre éducative sur les territoires prioritaires plutôt « équilibrée ».

En effet, les acteurs intervenant sur les territoires prioritaires de la région déclarent qu'au sein de leur structure / établissement, les actions qu'ils mettent en œuvre couvrent globalement toutes les dimensions indispensables à la réussite éducative (la santé et la parentalité restant des axes moins investis)

	Actions mises en place?		Cet enjeu est-il explicitement inscrit dans le projet de votre structure?
	Oui	Non	Oui
actions / activités visant à… renforcer les conditions de la réussite scolaire et l'accès aux savoirs	92 (93%)	7 (7%)	84 (86%)
actions / activités visant à… promouvoir l'épanouissement des enfants/jeunes par l'accès et la pratique d'activités culturelles, sportives, etc.	84 (88%)	11 (12%)	78 (88%)
actions / activités visant à… favoriser la citoyenneté, la solidarité et la mobilité	63 (77%)	19 (23%)	55 (73%)
actions / activités visant à… sensibiliser les enfants/jeunes à des questions de santé	57 (67%)	28 (33%)	54 (75%)
actions / activités visant au… soutien à la parentalité, l'accompagnement des familles	63 (69%)	29 (32%)	60 (74%)

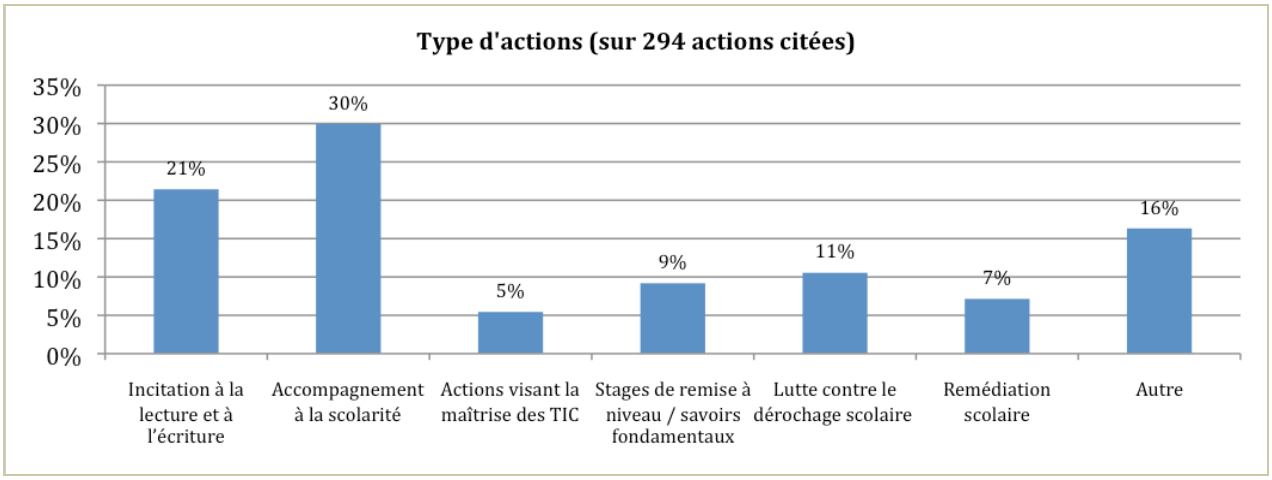
Pourcentages calculés sur la base des répondants

10.2. Des types d'action moins investis que d'autres selon les axes/thématiques

Il ressort pourtant de l'étude par questionnaire que, selon les axes thématiques, certains types d'actions sont plus ou moins développés.

- **Plus d'accompagnement à la scolarité que *de* remédiation**

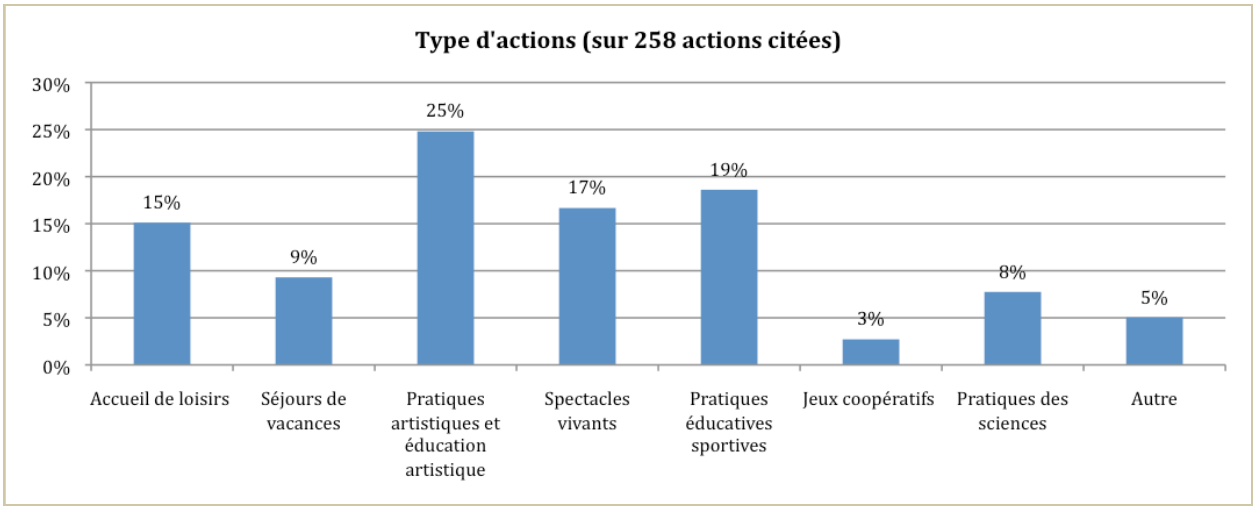
Ainsi, concernant les actions/activités visant à renforcer les conditions de la réussite scolaire et l'accès aux savoirs, il ressort que les actions d'incitation à la lecture et l'accompagnement à la scolarité sont particulièrement développés, quand celles visant la remédiation scolaire ou la lutte contre le décrochage scolaires restent plus marginales (ce qui, au regard des indicateurs statistiques paraît en décalage)



- **Plus d'éducation artistique que de jeux coopératifs**

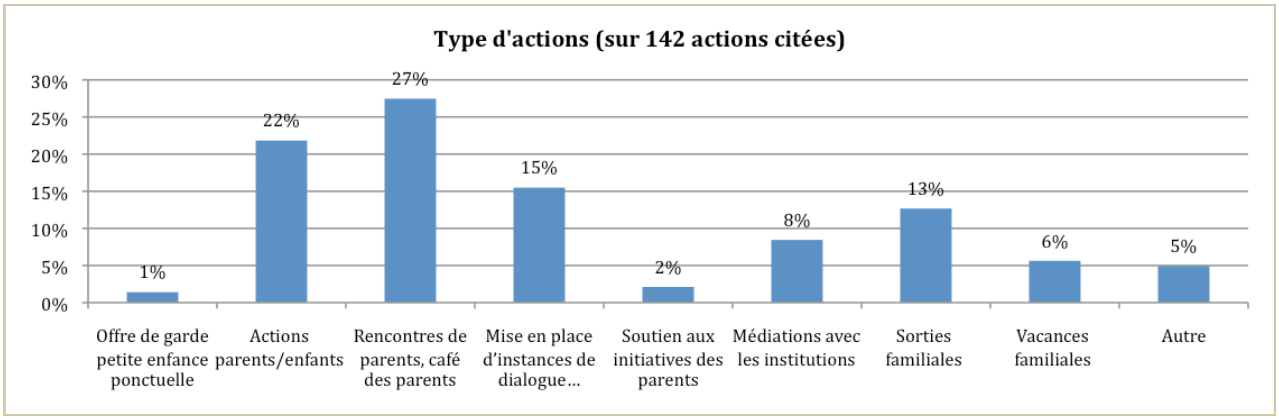
Il en est de même concernant les actions/activités visant à promouvoir l'épanouissement des enfants et des jeunes par l'accès et la pratique d'activités culturelles, sportives, etc.

Les actions de découverte et de sensibilisation aux sciences, la coopération par le jeu, etc. sont généralement peu développées en comparaison d'actions plus « classiques »



- **Plus de groupes de parole que d'empowerment**

Le constat est identique concernant l'axe « parentalité » dans lequel les actions favorisant l'échange et la rencontre entre parents sont quantitativement privilégiées au détriment d'actions de soutien aux initiatives parentales (empowerment) par exemple



Ces constats sont sensiblement semblables à ce que nous avons pu examiner dans les différents documents de programmation des quatre sites d'étude (à l'exception de Marseille qui dans ses tableaux de programmation distingue des actions « structurantes » du reste des actions)

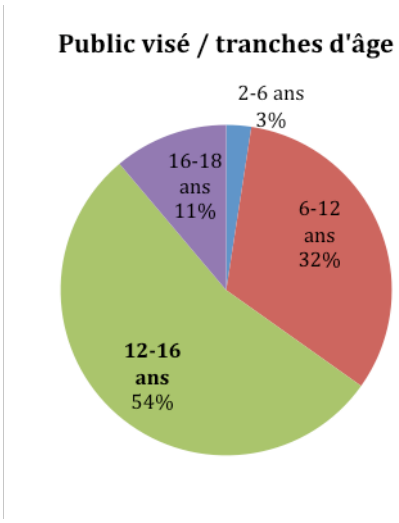
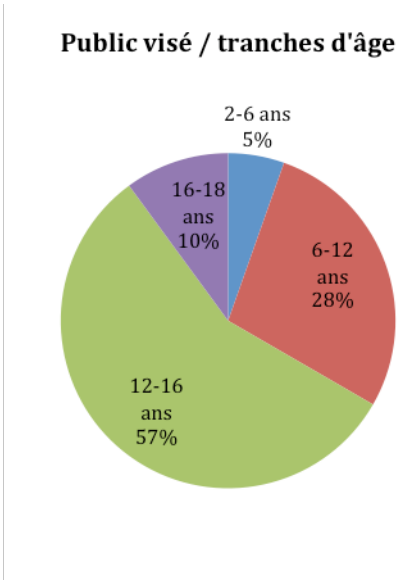
En conclusion et au regard de cette « structuration » de l'offre éducative dans les quartiers prioritaires, nous pouvons conclure à une tendance (ô combien naturelle) de privilégier ce que l'on sait bien faire et de ce que l'on a l'habitude de faire.

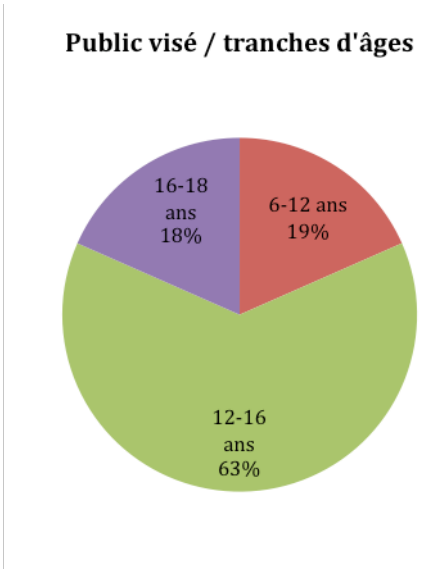
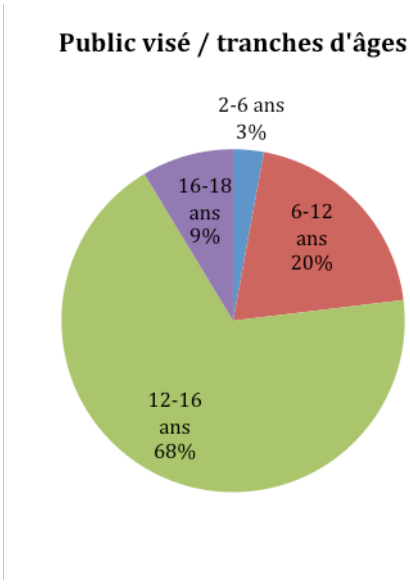
En conséquence, ce sont les actions « classiques » (accompagnement à la scolarité, éducation artistique et culturelle, actions de sensibilisation au développement durable, etc.) qui sont les plus développées et les plus valorisées. Les observations et commentaires des répondants à l'enquête par questionnaire donnent d'ailleurs du poids à cette hypothèse en indiquant une certaine « complexité », « difficulté » à développer certains types d'actions.

10.3. Des tranches d'âge plus ciblées quelles que soient les axes thématiques

Tout en prenant acte des biais possibles de l'enquête concernant cette question des tranches d'âge (les principaux de collège représentent en effet 30% des répondants), les résultats font état, contrairement à ce qui est généralement admis, d'un déséquilibre de l'offre au profit des 12-16 ans. Alors qu'habituellement les diagnostics de l'offre éducative locale sur les temps péri et extra scolaires soulignent que les actions bénéficient plus largement aux 6/12 ans, les porteurs de projet qui ont répondu à cette enquête déclarent que dans le cadre des politiques éducatives prioritaires, leurs actions concernent prioritairement un public adolescent (12/16 ans) et ce quelles que soient les dimensions observées.

Si ce résultat était avéré (il demande à être vérifié), cela signifierait d'une part que l'offre spécifique est complémentaire aux actions de droit commun et que les enjeux et les préoccupations pour le public adolescent dans les quartiers prioritaires (notamment en matière de prévention et de traitement du décrochage, ou d'expérience de la citoyenneté) sont concrètement pris en compte

Actions / activités visant à… renforcer les conditions de la réussite scolaire et l'accès aux savoirs	*actions / activités visant à… promouvoir l'épanouissement des enfants/jeunes par l'accès et la pratique d'activités culturelles, sportives, etc.*
	

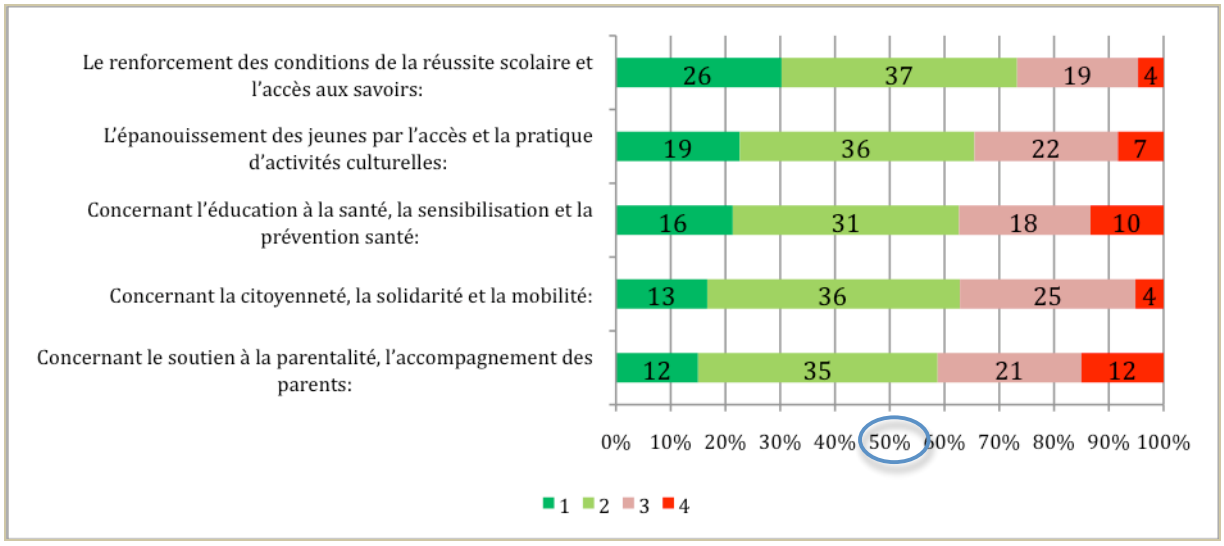
actions / activités visant à… favoriser la citoyenneté, la solidarité et la mobilité	*actions / activités visant à… sensibiliser les enfants/jeunes à des questions de santé*
	

10.4. Une offre jugée pertinente par les porteurs de projet

Interrogés sur la pertinence de leurs actions (adéquation des contenus et des modalités de l'action avec les besoins), les porteurs de projet émettent un avis globalement favorables sur ce qu'ils font dans les quartiers prioritaires et ce, quelles que soient les thématiques sur lesquelles ils interviennent.

Ainsi par exemple, les acteurs éducatifs qui ont participé à l'enquête sont 73% (agrégation des réponses 1 et 2) à considérer que le contenu et les modalités des actions qu'ils mettent en place pour renforcer les conditions de la réussite scolaire sont pertinentes.

Votre appréciation de l'adéquation entre l'offre et les besoins



Si ces résultats sont à prendre avec précaution (déclaratif), cette auto-évaluation positive ne saurait pourtant se confondre avec de l'auto-célébration ou de la suffisance.

En réalité, ces résultats nous renvoient une fois encore à l'absence de référentiel commun d'évaluation qui permettrait à chaque porteur de projet de se situer et d'auto-évaluer son action non plus au seul regard d'objectifs qu'il a lui même fixés mais en référence à des orientations et des besoins diagnostiqués et validés plus largement. Sans ce cadre et ces critères d'évaluation, le porteur de projet ne peut se référer qu'à ses propres critères ou à ceux de sa structure/établissement.

11. Quelques actions remarquables

Sans qu'il soit question ici de dresser un panorama de ce que seraient les « bonnes » actions concourant à la réussite scolaire et éducative, cette partie propose de reprendre à partir des monographies quelques actions remarquables (au sens où dans leur contenu et/ou dans les modalités de mise en œuvre elles mobilisent différents acteurs éducatifs, combinent éventuellement différentes dimensions de la réussite éducative, etc.)

11.1. Carpentras : une plateforme d'alphabétisation pour les parents

La parentalité étant l'une des préoccupations majeures des acteurs de l'éducation à Carpentras, un grand nombre d'actions sont développées dans ce domaine. Elle a été identifiée comme une thématique de travail partenarial lors des comités techniques de quartier organisés dans le cadre du CLSPD. Il s'en est suivi des réunions de travail entre le personnel du Centre social Lou Tricadou (à même de faire le lien avec les familles des quartiers prioritaires) et le personnel éducatif de l'Éducation Nationale. Ces réunions ont abouti à des actions d'alphabétisation mises en place dans les établissements scolaires.

Depuis quelques années, le Centre social Lou Tricadou a cherché à mettre en cohérence ces différences actions en développant une plateforme d'alphabétisation qui va des Ateliers Espace Découverte (initiation à la langue française sur la base d'échanges oraux avec des bénévoles) aux demi-journées de formation dispensées par des organismes de formation agréés, en passant par les séances de formation assurées dans le cadre de l'action « Ouvrir l'école aux parents ». Le développement de cette plateforme vise une meilleure complémentarité entre ces différentes actions, notamment en matière d'information et d'orientation des publics, la constitution de véritables parcours de formation (pouvant aboutir à l'obtention d'un DILF) et la possibilité, *in fine*, d'orienter les publics vers des formations de droit commun. Par ailleurs, cette plateforme permet également au Centre social de « capter » un plus grand nombre de personnes et de les orienter vers d'autres activités organisées par le Centre social.

11.2. La Seyne sur Mer : Renforcer le lien entre familles, enfants et école… des actions coordonnées autour du collège Wallon

√ Un terreau favorable qui se constitue tout au long de l'histoire du collège

Dés les années 1970, création d'un foyer par des enseignants au sein du collège qui bénéficie du soutien de l'éducation nationale (mise à disposition de personnel pour l'animer)

En 1996 le collège est site pilote pour expérimenter une démarche d'aménagement des rythmes scolaires.

En 1998 le foyer qui avait entre temps développé ses activités devient une association indépendante de l'Éducation nationale et devient « l'association Foyer Wallon »

En 1999 le collège déménage et reste au cœur de la ZUP de Berthe, la conception du nouveau collège intègre la présence du foyer en son sein mais en lien avec l'extérieur (entrée et salles indépendantes…).

√ Un travail spécifique avec les élèves/adolescents du collège et leurs parents

Une démarche a été engagé par le collège dans le cadre d'un partenariat entre le collège/les associations du territoire plus particulièrement le foyer Wallon et la ville.

Ce travail concerne à la fois les rôles et fonctions du collège qui est positionné comme un lieu d'enseignement et d'acquisition de connaissances mais aussi un lieu de vie encadré par des adultes référents de par, notamment, la présence du Foyer Wallon, qui au-delà des traditionnelles activités des foyers (cafétéria, lieux de détente…) propose des activités de loisirs le mercredi, le week-end, pendant les vacances, de l'accompagnement scolaire, des séjours…

Le collège est de fait un lieu de vie permanent ouvert sur le quartier d'autant plus que cette ouverture ne se fait pas uniquement en direction des élèves ; les parents sont également concernés via le dispositif «école ouverte aux parents » mais aussi des activités proposés par le foyer Wallon aux parents (sport, expression théâtrale…) dont certaines sont dispensées à l'intérieur du collège par des enseignants.

Ce travail concerne également les modalités d'apprentissage différenciés qui ont lieu l'après-midi, hors temps scolaire dans le cadre d'un partenariat entre :

- Un enseignant porteur d'un projet pour l'une de ses classes (souvent celle dont il est professeur principal).
- Le foyer Wallon qui mobilise un animateur dans l'appui à la préparation et à la réalisation du projet,
- Le service jeunesse ou service des sports de la ville de la Seyne sur Mer (des animateurs participent aux projets développés).
- La moitié des enseignants du collège a proposé des projets (26/54) lors de l'année qui s'est écoulée.

Les activités ont toujours un lien avec l'enseignement dispensé par l'enseignant porteur du projet mais dans un cadre différent :

- Travail en sous-groupes,
- Supports différents (théâtre pour support d'apprentissage au Français ; activités de pleine nature pour l'EPS, Travail sur des expériences en mathématiques).

Malgré le caractère non obligatoire de l'activité, les élèves sont nombreux à y participer.

Ces activités permettent selon les retours des enseignants auprès de l'association de créer un autre lien avec les élèves, de faciliter les apprentissages notamment pour les classes SEGPA (7 classes SEGPA dans l'établissement).

11.3. Marseille Littoral Nord : les stages de remobilisation

Pour contrecarrer des pratiques trop fréquentes d'exclusion temporaire des élèves (notamment pour incivilités), le collège Jules Ferry expérimente depuis quatre ans un dispositif qui se veut à la fois une alternative à l'exclusion et l'occasion de travailler avec les élèves et leurs parents sur le sens de la sanction. Parmi les postulats de départ, les partenaires du projet partageaient l'idée et la volonté de travailler sur la remobilisation de l'élève pour accompagner l'exclusion et de « faire une pause » pendant le temps de l'exclusion pour reconstruire du lien avec les partenaires, les élèves et les familles.

La semaine de remobilisation ne concerne pas que l'aspect comportemental mais vise plus largement à prendre acte des premiers signes de décrochage scolaire et à réinscrire les élèves dans un processus d'apprentissage.

Le repérage des élèves s'effectue au sein du collège (par l'équipe éducative) et la CPE sollicite l'accord préalable de la famille. Tous les stages se déroulent hors du collège (« *on fait une pause pour comprendre, on arrête l'école pour essayer de trouver des solutions avec l'élève* »). Le stage débute à l'E2c (un établissement différent) avec un accueil de 7 élèves et leurs

parents qui sont ensuite reçus par une psychologue du CODES. Au cours de la semaine différents intervenants se succèdent et le stage s'achève avec la préparation d'un repas (avec le concours d'une diététicienne), que les élèves conçoivent intégralement (menu, courses, cuisine…). Les élèves invitent les intervenants et choisissent les professeurs qu'ils veulent inviter. Dernière étape avant le retour au collège, le Principal reçoit en entretien individuel chaque élève, puis l'élève et ses parents pour faire le bilan de la semaine et présenter les suites (fiches d'objectifs…)

11.4. Vallauris : une référente famille du PRE, coordonnatrice de l'ASV

Cette dernière illustration ne renvoie pas à une action mais concerne plus particulièrement l'organisation des temps de travail des professionnels rattachés au service politique de la ville et qui peut être abordé comme une manière de favoriser les synergies et mises en articulation de différents dispositifs sur les territoires prioritaires.

La référente famille du PRE, acteur central dans l'animation du dispositif, est également salariée à mi temps de l'association Alfamif, porteuse de l'ASV. Cette double casquette ASV – PRE permet une connaissance fine des dispositifs, des problématiques du territoire et des besoins perçus. Cette organisation des temps de travail est intéressante dans la mesure où elle favorise les liens entre les dispositifs politique de la ville.

12. Actions et parcours éducatifs… des liaisons qui se cherchent

12.1. Un objectif actuellement mal défini et difficilement mesurable…

- **Un concept encore flou.**

Alors que la « recherche de réponses adaptées dans une perspective de parcours » constitue un objectif stratégique central pour les Académies comme pour les autres partenaires impliqués dans les politiques éducatives spécifiques (cf. chap. A), force est de constater que cet objectif est à ce jour difficilement mesurable.

D'abord parce que les objectifs des « parcours » sont peu ou mal définis.

- S'agit t-il de garantir une offre qui permette potentiellement à chaque enfant/jeune de s'inscrire dans un cheminement qui lui permettrait d'aller, s'il le désire et en fonction des champs explorés, de la simple découverte jusqu'à l'excellence ?
- S'agit-il de prévenir les ruptures de scolarité en investissant prioritairement sur certains moments clés (passage CM2/6ème ; orientation, etc.) ?
- S'agit t-il, sur un laps de temps donné, de permettre à un enfant/jeune en difficulté de bénéficier d'un coup de pouce ou d'un accompagnement qui lui permettra de se réinscrire dans une scolarité ordinaire en lui proposant une combinatoire d'actions ?

Ensuite parce qu'à l'exception du reporting réalisé dans le cadre du Dispositif de Réussite éducative (dénombrement et caractérisation des parcours de réussite éducative), les outils qui permettraient de vérifier qu'un enfant est effectivement inscrit dans un « parcours » (qui par définition implique un but, des moyens mis en place dans la durée et la continuité, qu'il s'agisse d'actions ou de moyens d'accompagnement) n'existent pas.

À ces constats, nous ajouterons que :

- sur aucun des sites d'étude des démarches ont été engagées pour travailler concrètement ce sujet, préciser les contours de ce concept pourtant très largement présent dans les discours et les orientations.
- au niveau du pilotage et des modes d'instruction des dispositifs, aucune adaptation n'a été pensée, envisagée pour faciliter le développement et la mise en place de parcours (or, s'il est question d'adapter les réponses dans une perspective de parcours, il est en conséquence nécessaire de gagner en souplesse et en réactivité, ce qui n'est pas la caractéristique première des critères d'éligibilité aux dispositifs éducatifs spécifiques)

Autrement dit, sans définir précisément ce qu'est un parcours, sans outils pour les dénombrer en dehors de quelques dispositifs et en l'absence d'espaces de réflexion et de travail pour leur donner un contour concret et partagé par l'ensemble des acteurs éducatifs intervenant sur les territoires prioritaires… le parcours relève plus aujourd'hui du concept que de l'action concrète.

♦ Une notion associée à des dispositifs qui privilégient une entrée individuelle et comportementale

Cependant, il serait erroné de dire que les parcours ne sont aujourd'hui en PACA qu'une totale abstraction. Soulignons d'ailleurs que les parcours les plus « visibles », « lisibles » renvoient d'abord à des dispositifs particuliers qui privilégient une entrée individuelle : PPRE, PRE, cellules de veille des EPLE.

Ces dispositifs reposent sur des principes et un mode d'organisation relativement proches :

- un repérage et un examen collégial de la situation individuelle de l'élève/enfant/jeune principalement à partir d'indicateurs de difficulté
- la mise en place de réponses personnalisées complétées par des moyens de suivi et d'accompagnement individualisés (accompagnement par le référent PRE, tutorat par les assistants pédagogiques ou un enseignant référent, etc.)

Ces dispositifs ont également en commun de s'adresser prioritairement à des publics repérés pour des difficultés qui auraient tendance à se cumuler : difficultés d'apprentissage qui pourraient potentiellement compromettre une poursuite de scolarité et/ou problèmes de comportement. Or cette focalisation sur les élèves les plus en difficulté interroge la dimension préventive de ces dispositifs et leur capacité à repérer et proposer des réponses à des élèves à « bas bruit » ou plus « transparents » qui pourraient pourtant avoir besoin d'un soutien ponctuel et/ou d'être inscrits dans un parcours.

12.2. Le PRE, un dispositif qui a donné à la notion de « parcours de réussite éducative » une dimension concrète

Nos investigations sur sites et nos entretiens nous ont systématiquement amenés à évoquer le PRE avec les coordonnateurs de ce dispositif et les partenaires directement impliqués dans les Équipes Pluridisciplinaires de Soutien. Sans prétendre à une évaluation du PRE, quelques constats communs se dégagent.

♦ Des données explicites

En 2010/2011 :

- 2729 enfants ont bénéficié d'un parcours personnalisé (124 enfants en moyenne par PRE)
- la durée moyenne des parcours oscille entre 7 à 12 mois (27,3%) ; 13 à 18 mois (50%) ; plus de 18 mois (22%)
- Les trois principales thématiques qui composent les parcours sont le scolaire (première thématique pour 40,9% des parcours) le soutien aux parents et la santé
- …

♦ Les parcours : une prise en compte « alternative » de la situation de l'enfant/adolescent en difficulté

Si le contenu des actions spécifiques PRE (sélectionnées via appels à projet) n'est pas *a priori* plus innovant ou particulièrement spécifique, la plus-value des parcours réside ailleurs. La pertinence et la plus-value que les membres des EPS, ainsi que les familles, attribuent aux parcours, reposent ainsi sur quelques indicateurs simples et qui font consensus :

- √ Le parcours est d'abord un combinatoire qui repose sur une articulation d'actions inscrites dans divers champs (scolaire, socialisation, éducatif, etc.) et qui répond concrètement à l'enjeu d'une « prise en compte globale » de la situation de l'enfant
- √ Le parcours est une réponse concrète, palpable (contractualisation) et réactive (le délai entre la saisine et la mise en œuvre effective du parcours est généralement court)
- √ Les parcours permettent dans la réactivité de répondre à des besoins qui ne sont pas couverts par le droit commun (compensation « transitoire » des défaillances du droit commun)
- √ L'action du référent de parcours (ou référent famille ou éducateur selon les termes utilisés sur les sites) à travers les entretiens ou les rencontres à domicile est considérée comme un moyen pertinent et efficace pour mener un accompagnement de proximité et plus précisément pour :
  - o aider les enfants et les parents à prendre acte de certaines difficultés,
  - o (ré)inscrire les parents dans une stratégie éducative,
  - o reconsidérer leurs positions au regard d'orientations et de propositions émises par d'autres partenaires (vers des structures de soin en particulier, réorientation scolaire, etc.) et de les « accompagner vers… » le cas échéant, etc.
- √ Le suivi du parcours dans la durée permet une réelle souplesse et réactivité : réajustements du contenu, prise en compte de nouveaux besoins, etc.
- √ La prise en compte personnalisée dans les actions collectives : malgré le risque de stigmatisation, les orientations d'enfants vers des activités « ordinaires » de type socioéducatif ou sportives font l'objet d'une vigilance et d'une prise en compte particulière de la part des intervenants des structures
- √ Les finalités du parcours sont plus à rechercher dans le changement du **rapport** que l'enfant, les parents entretiennent **avec des institutions** dont ils se disent éloignés, notamment l'école.
- √ Le contenu des parcours est le plus souvent un « prétexte » pour retravailler et reconsidérer le **rapport** que les enfants/adolescents entretiennent avec les **adultes**.
- √ Dans la mise en œuvre du parcours et des actions qui le composent, les espaces et possibilités d'expression de l'enfant sont renforcés.
- √ L'examen des situations et le suivi des parcours en cours font état **d'améliorations observables** (amélioration du comportement en classe, à l'école, à la maison ; concentration, participation, expression ; régularité et investissement dans les activités proposées ; inscription des parents dans des dynamiques nouvelles, etc.) sans que les parcours soient véritablement évalués *strico sensu*.

L'ensemble de ces plus-values positionnent clairement le « parcours de réussite éducative » dans un « interstice » et comme une réponse efficace à des situations individuelles.

♦ Mais des parcours peu évalués

Si le suivi du dispositif, la gestion procédurale et administrative du dispositif (tableaux de bord harmonisés) permettent de disposer de données précises, rappelons cependant que le suivi, même de qualité, ne peut s'assimiler à de l'évaluation.

L'analyse sur sites nous a permis d'identifier les principales limites à l'évaluation des parcours :

- *Une absence de référentiel d'évaluation des parcours*

À l'exception de Marseille qui, suite à l'évaluation à mi-parcours de son PRE a développé un référentiel d'évaluation des parcours, les sites ne disposent pas d'outils et n'ont pas engagé de démarches qui permettraient (même modestement) d'évaluer les parcours de réussite éducative et leurs effets.

- *Une faiblesse de formalisation des objectifs des parcours au démarrage*

Il apparaît également que les parcours proposés sont rarement assortis d'étapes, d'une durée ou d'objectifs opérationnels… Le contrat passé avec l'enfant et la famille ne saurait dès lors faire office de référentiel d'évaluation. En conclusion et au delà des appréciations et observations qualitatives du référent et/ou des membres de l'EPS (qui sont incontournables), l'on se retrouve dans l'impossibilité d'apprécier l'évolution d'une situation en référence à des objectifs de départ. À titre d'illustration, l'impact potentiel du parcours au plan scolaire reste non évaluable à ce jour, même si les personnels des écoles ou des collèges qui participent à ce dispositif (enseignants, direction ou vie scolaire) le jugent pertinent et font état d'effets globalement positifs.

- *Une tendance à « diagnostiquer » en continu*

Sans qu'il soit possible de généraliser ce constat, les entretiens que nous avons menés indiquent une tendance des EPS à apprécier en continu l'évolution des situations individuelles plutôt que d'évaluer le parcours (autrement dit, on serait dans le diagnostic en continu). Si le partage d'informations entre les membres des EPS est essentiel et permet de collecter des indicateurs potentiels pour se prononcer sur l'évolution de la situation, ces observations ne sont que peu « référées » à des objectifs attendus au démarrage.

De fait, ces limites rendent difficile toute décision collective quant à l'appréciation des résultats du parcours et des suites éventuelles à donner (sortie du dispositif, accompagnement à la sortie, réajustement, prolongement, réorientation, etc.)

13. Un impact nécessairement faible, des effets difficilement mesurables

En conclusion de ce chapitre, peut-on dire que les actions concourant à la réussite scolaire et éducative répondent aux enjeux éducatifs des territoires prioritaires ?

La réponse est évidemment nuancée.

Car s'il n'est pas question de remettre en cause l'intérêt des dispositifs et des réponses spécifiques développés pour les publics et les territoires qui en ont le plus besoin (ces dispositifs qui permettent de faire émerger une offre diverse, des actions généralement pertinentes, etc.), il n'en demeure pas moins indiscutable qu'au vu des inégalités objectivées et de leur intensité, l'impact de ces actions et leurs effets sont par définition limités (sachant par ailleurs comme nous l'avons démontré qu'à ce jour et en l'état, l'impact de ces politiques éducatives spécifiques n'est pas mesuré ni mesurable).

En réalité, au nom de l'égalité des chances, les dispositifs spécifiques agissent comme des générateurs d'opportunités nécessairement limitées en nombre, profitant à un public en fragilité mais ne contribuent pas (ou infimement) à réduire des inégalités qui, elles, sont systémiques.

La question n'est donc pas tant celle de l'offre ou de sa pertinence (les actions soutenues par les financeurs le sont théoriquement après un examen et une instruction sur le fond) mais plutôt

celle du manque de cadre et de pilotage d'un projet structurant qui permettrait l'intégration de l'ensemble de ces actions / programmes / dispositifs.

D. Le pilotage des politiques éducatives spécifiques et ses limites pour favoriser la cohérence

« On a une multitude d'instances, mais on manque de vision d'ensemble et de légitimité territoriale, au final ce sont les dispositifs qui priment »

La mise en cohérence des politiques éducatives et scolaires spécifiques est-elle effective ? Les moyens et modalités prévus ont ils été suivis d'effet ?

À quel niveau et selon quelles modalités les réponses sont elles articulées ?

In fine, quels sont les conditions qui facilitent la mise en cohérence des différentes actions concourant à la réussite éducative et scolaire et inversement quels sont les freins ?

14. Des moyens et des instances prévus

Rappelons d'abord que les textes et circulaires relatifs à la politique de la ville ou à l'éducation prioritaire soulignaient l'importance de la mise en synergie des réponses et prévoyaient en particulier de mettre en place des instances et des lieux permettant de piloter globalement ces politiques (et non pas séparément les différents dispositifs existants)

14.1. Les CUCS et leur volet « réussite éducative » : une vocation à intégrer et à mettre en cohérence les dispositifs spécifiques au plan éducatif

Rappelons au préalable et sans revenir sur l'histoire de la création du CUCS (qui avait vocation à remplacer les contrats de ville à partir de 2007) que celle-ci fait suite à un ensemble de rapports et d'évaluations de la politique de la ville qui appelaient à deux évolutions majeures :

- une simplification et une meilleure lisibilité des dispositifs (« en finir avec le millefeuilles »)
- une gouvernance renouvelée, apte à mettre en cohérence et en synergie les différents dispositifs spécifiques, quel que soit le secteur (éducation, cadre de vie, etc.)

C'est en substance ce que l'on retrouve explicitement dans la circulaire du 24 mai 2006 relative à l'élaboration des contrats urbains de cohésion sociale qui précise que ce contrat "*intégrera et mettra en cohérence l'ensemble des dispositifs existant sur le territoire concerné et concourant aux objectifs prioritaires fixés, quelle que soit leur échelle d'intervention"*.

Au plan éducatif, cette circulaire sera complétée par celle du 11 décembre 2006 intitulée « définition et mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale » qui est encore plus explicite

> *Au plan éducatif, cet objectif (d'intégration et de mise en cohérence, ndr) concerne, notamment, les projets de réussite éducative (PRE), le contrat éducatif local (CEL),*

> *École ouverte, le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS), les contrats d'éducation artistique, les actions de lutte contre l'illettrisme, les ateliers santé ville (ASV), le dispositif "Ville-Vie-Vacances", le volet éducatif du contrat local de sécurité (CLS)... Le nouveau cadre proposé est un "contrat global et cohérent" qui vise à accompagner un projet éducatif global en faveur des enfants et des jeunes des quartiers les plus en difficulté.*

Elle précise en particulier que ce volet éducatif du CUCS repose sur

- *un diagnostic territorial établi conjointement par les partenaires (État, collectivités locales, caisses d'allocations familiales, associations ayant une compétence large et diversifiée dans le domaine...). Il s'agit de dresser, notamment à partir d'indicateurs chiffrés, un état des lieux portant d'une part sur les besoins des jeunes et de leur famille, d'autre part sur les ressources à mobiliser et sur les dispositifs existants découlant de politiques locales et nationales ;*
- *un projet partagé par l'ensemble des partenaires, identifiant précisément les priorités, les déclinant en objectifs quantifiés et précisant les stratégies d'action pour atteindre ces objectifs.*
- *une programmation d'actions sur trois ans, détaillant pour chacune d'entre elles : le maître, d'ouvrage, les publics concernés, les objectifs visés, les effets ou résultats attendus, les indicateurs de résultat et les financements à mobiliser.*

Pour ce faire, la circulaire précise également ce qui est attendu en matière de pilotage et en particulier attend des partenaires et signataires de ces contrats la mise en place d'un :

- Groupe de pilotage local du volet éducatif des CUCS « *regroupant sous la présidence du maire et des représentants de l'état, les groupes de travail et comités de pilotage des différents dispositifs locaux à caractère interministériel. Il ne s'agit donc pas de substituer le CUCS à d'autres dispositifs mais de fédérer à cette occasion les moyens et les énergies* »
- Comité départemental de la réussite éducative (« ce regroupement des instances doit permettre de répondre aux besoins des publics et des territoires spécifiques (…) et donner une vue complète de la politique menée sur chaque territoire »)

14.2. L'Éducation prioritaire : « se mettre en lien avec le hors-temps scolaire et les autres dispositifs »

Les orientations concernant l'éducation prioritaire vont également dans le même sens. Ainsi dans le préambule de la circulaire du 30 mars 2006 relative aux principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire, on peut lire :

> *Structurées en réseau et fédérées autour d'un même projet, les équipes pédagogiques de l'éducation prioritaire veilleront à l'articulation de leur action avec l'ensemble des dispositifs hors-temps scolaire en réservant une place particulière aux familles. Par ailleurs, il convient de stabiliser et d'aider les équipes éducatives, de piloter le dispositif et de l'évaluer.*
>
> *L'action engagée à l'école et au collège a vocation, ici plus qu'ailleurs, à être en lien avec les activités hors-temps scolaire et notamment avec les différents dispositifs qui, selon des modalités diverses, tendent vers un développement de l'autonomie et des compétences des élèves. Une réflexion globale doit être menée afin d'inventorier l'existant (aide aux devoirs, études surveillées, Contrat Éducatif Local ou Contrat Urbain de Cohésion Sociale, Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité, Dispositif de Réussite Éducative, École ouverte, "Espaces ludiques en milieu scolaire"...), et de définir les publics prioritaires pour chacun des dispositifs en réponse au contexte local.*

À ces principes, la circulaire précise quelques modalités relatives à la gouvernance (pilotage, observation, évaluation)

√ *Au niveau du réseau, le comité exécutif mène cette évaluation qui se fonde notamment sur un "baromètre de la réussite scolaire" s'appuyant sur la maîtrise de la lecture, la progression dans l'acquisition du socle commun, l'amélioration des résultats aux évaluations nationales et au diplôme national du brevet, le respect du règlement de l'établissement et la poursuite d'études. Les corps d'inspection, sous l'autorité du recteur, évalueront les résultats des "Contrats Ambition Réussite" (aujourd'hui ECLAIR) et à terme des "Contrats d'Objectifs Scolaires".*

√ *Chacun des réseaux "ambition réussite" (aujourd'hui ECLAIR) sera suivi par un inspecteur général qui remettra, chaque année au ministre, un rapport faisant état notamment de l'évolution des performances scolaires constatées.*

14.3. … mais des orientations qui n'ont pas été suivies d'effet

L'évaluation nous indique que la plupart des orientations citées pour encourager la mise en cohérence des dispositifs et le rapprochement entre éducation prioritaire et politique de la ville n'ont pourtant pas été suivies d'effet, en particulier concernant la mise en place des instances de pilotage.

En conséquence, les recherches d'articulation sont plus disparates et diffuses, le plus souvent à rechercher à une échelle très opérationnelle, « micro », et dépendent de facteurs pluriels (cf. partie 16).

- *Des instances non installées*

On indiquera d'abord que parmi les différentes instances citées, certaines n'ont pas été mises en place. Ainsi sur les territoires d'étude aucun groupe de pilotage local du volet éducatif des CUCS n'est mis en place. Quant au comité départemental de la réussite éducative, il n'a pas été installé dans les différents départements de PACA.

De fait, l'analyse partagée du diagnostic éducatif territorial n'est pas effective et le suivi ou l'évaluation de chaque dispositif de manière isolée reste de mise, rendant particulièrement complexe toute possibilité de lisibilité (« *vue complète* ») et de mise en cohérence des différents dispositifs à caractère interministériel que ce soit au niveau local, départemental ou régional.

- *Un partage de l'information limité entre les réseaux d'éducation prioritaire et les partenaires de l'école*

Quant aux "baromètres de la réussite scolaire" et aux inventaires des dispositifs existants réalisés dans les réseaux d'éducation prioritaire, force est de constater que leur usage est d'abord interne et que l'analyse reste peu partagée avec les partenaires de l'école.

Enfin, nos investigations sur sites ne nous ont pas permis de savoir si les bilans des RAR après 5 ans de mise en place ont partout été réalisés et le cas échéant ont fait l'objet de restitutions et/ou de communications en direction des partenaires du « hors-temps scolaire »

15. Le pilotage politique et institutionnel : une maigre contribution à la mise en cohérence des politiques éducatives spécifiques

15.1. Les freins : un paysage en perpétuel mouvement qui ne facilite pas la mise en cohérence

Les entretiens avec les pilotes institutionnels ont aussi été l'occasion de nous interpeller et de rappeler que pour prétendre, même modestement, piloter localement des politiques éducatives spécifiques de manière concertée et cohérente, certaines conditions générales étaient à réunir, et qu'en la matière le contexte n'avait pas été facilitant ces dernières années.

Cette instabilité décriée par ceux qui ont la charge d'animer et de mettre en cohérence ces politiques spécifiques localement recouvre des aspects spécifiques à la politique de la ville ou à l'éducation prioritaire et des dimensions plus organisationnelles.

♦ Des incertitudes permanentes concernant la politique de la ville

Depuis 2003 et la loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine, la politique de la ville a profondément évolué.

Aux modes de fonctionnement et dispositifs historiques et traditionnels de la politique de la ville sont venus se greffer de nouveaux dispositifs (PRE, PRU, CUCS, ZFU, Dynamique Espoir banlieue), de nouveaux interlocuteurs (Préfets à L'Égalité des Chances[15], Délégués du Préfet), de nouveaux outils (ONZUS, nomenclature ACSE, GIS, etc.) et des modes de gouvernance renouvelés à travers la création de deux agences (l'ANRU, puis l'ACSE) et consécutivement à la mise en place de la RGPP(DRJSCS, DDJSCS dont les agents ne sont pas directement rattachés au préfet…) qui dépassent très largement le cadre de la politique de la ville.

Le « volet » éducatif de la politique de la ville a particulièrement été impacté. D'une part à travers la mise en place en 2005 du PRE et sa montée en puissance (qui a pu impacter les équilibres et articulations entre les différentes politiques et pratiques éducatives sur les territoires). D'autre part à travers un moindre «encouragement» à mettre en place des politiques éducatives territorialisées (perte de vitesse et moindre financement des CEL et PEL) et une incertitude sur la pérennité de certains dispositifs (CLAS, reconduction des CUCS dans l'attente d'une révision du zonage, etc.)

♦ Les réformes successives de l'Éducation Nationale et de l'éducation prioritaire

Se sont ainsi succédées la semaine de 4 jours, la mise en place de l'accompagnement éducatif et de l'aide personnalisée (après une expérimentation dans les quartiers prioritaires) pour l'ensemble des écoles et EPLE

L'éducation prioritaire n'a pas non plus été épargnée depuis la création en 2006 des réseaux ambition réussite (RAR) et des réseaux de réussite scolaire (RRS) consécutivement à la réforme de l'éducation prioritaire et de son évaluation un an auparavant. Cinq ans plus tard, le programme CLAIR est lancé en juillet 2010 (concernant les établissements des dix académies

[15] Fonction de préfet délégué pour l'égalité des chances crée en fin 2005. Ces hauts fonctionnaires ont pour mission d'animer et de coordonner, avec les élus locaux, le milieu associatif et l'ensemble des acteurs de l'intégration, les dispositifs de l'État dans les domaines de l'emploi, de l'accompagnement éducatif, du logement, de la rénovation urbaine, de la citoyenneté. L'objectif est de rendre plus effectif le pacte républicain, de promouvoir la cohésion sociale, de lutter contre les discriminations et de favoriser l'intégration des populations immigrées, en tenant compte des spécificités de chaque territoire

les plus exposées aux phénomènes de violence) et en 2011 est publiée la liste des établissements ÉCLAIR (la très grande majorité des collèges en RAR[16] devenant des ÉCLAIR)

Les annonces de la réforme des rythmes scolaires et de l'éducation prioritaire sont au menu de la concertation nationale sur la refondation de l'école qui a démarré en juillet 2012 et devrait donner lieu à un texte cadre en octobre/novembre.

Comment localement créer de la stabilité et de la cohérence dans un environnement national mouvant et caractérisé par des réformes qui se succèdent sans fil rouge ?

C'est cette question en forme d'équation qui a souvent été au cœur des entretiens et qui met en relief un paradoxe de taille : alors que les différents documents d'orientations stratégiques (IA, de la DRJSCS PACA…) soulignent qu'en matière éducative les résultats escomptés demandent de la stabilité, de la continuité et une inscription de l'action dans la durée… les acteurs reconnaissent et expriment dans leur grande majorité une réelle difficulté à conduire l'action de manière structurante et pérenne dans un environnement particulièrement instable et changeant.

15.2. Les pratiques : un pilotage centré sur la gestion des dispositifs

Comment dès lors les pilotes et partenaires institutionnels locaux ont-ils répondu à cette exigence de créer de la cohérence ?

- **Un projet cadre pour les territoires prioritaires, une conviction toujours partagée**

Chaque acteur que nous avons rencontré, quel que soit sa culture professionnelle son antériorité dans les politiques spécifiques, reconnaît que sans projet éducatif territorial, l'action éducative sur les quartiers prioritaires se résume mécaniquement à une somme de dispositifs et d'actions qui ne peuvent s'imbriquer qu'a posteriori et de manière plus ou moins sophistiquée.

Sans ce cadre de référence commun, les acteurs soulignent que les « chances » d'utiliser les dispositifs autrement que comme des moyens financiers sont réduites, tout comme la possibilité de mettre en synergie les moyens de l'éducation prioritaire et de la politique de la ville[17].

- **Des instances de pilotage pour chaque dispositif… sans dimension stratégique forte**

L'éclatement des politiques éducatives spécifiques en une multitude de dispositifs a logiquement eu pour effet de multiplier les instances de pilotage et de rendre particulièrement complexe un portage politique d'ensemble.

De fait, comme nous ont indiqué de manière convergente les acteurs que nous avons rencontrés, les lieux de pilotage des différents dispositifs (CLAS/REAPP, CUCS, PRE, etc.) se sont le plus souvent transformés en *« comités techniques bis ».*

Sans refaire l'instruction des actions, ces comités de pilotage sont en règle générale l'occasion de présenter les grandes lignes de la programmation de chaque dispositif, de faire un point

---

[16] L'évaluation des RAR n'ayant pas (ou très rarement) fait l'objet de concertation et de temps de travail pour rechercher, avec les partenaires du territoire, les modalités d'une mise en cohérence

[17] Confirmant un résultat suivant : « *les procédures locales d'attribution des moyens complémentaire alloués au titre de l'éducation prioritaire et les modalités de répartition des crédits spécifiques de la politique de la ville sont largement disjointes* ». cf. Rapport de la cour des comptes - L'articulation entre les dispositifs de la politique de la ville et de l'Éducation Nationale dans les quartiers sensible – sept. 2009

financier (« *les préoccupations gestionnaires se sont vraiment renforcées, en particulier concernant le PRE* »), et de partager quelques éléments de bilan.

> *« Ce n'est clairement pas là que la question de la continuité des actions et des politiques est posée et peut se résoudre… dans la mesure où notre réalité, c'est plutôt d'essayer de gérer les discontinuités »*

Autrement dit, l'ambition stratégique est particulièrement absente et les marges de manœuvre assez réduites. En conséquence, ces instances sont devenues assez formelles… malgré de bonnes relations partenariales entre les différents signataires des contrats.

Ainsi par exemple, sur aucun de nos quatre sites d'étude il n'a été question de :

- Observation partagée des enjeux et des besoins des territoires (cf. chap. B, partie consacrée à l'usage des diagnostics)
- réflexions impulsées dans le cadre de ces instances de pilotage (à l'exception d'une demande de réflexion sur la qualité des actions sur un des sites que nous avons suivi).
- Se doter un cadre évaluatif commun

Pour certains acteurs rencontrés, le verdict est d'ailleurs particulièrement clair : « *ce n'est pas dans ces comités de pilotage que peut être abordée une réflexion plus globale et politique sur la complémentarité des interventions éducatives spécifiques… qui impliquerait de fait la question des financements… ce n'est pas le bon niveau* ».

Quoi qu'il en soit, il est évident que le CUCS, dont la vocation initiale était de fédérer (sans se substituer aux autres dispositifs) n'a pas joué ce rôle en PACA.

♦ Des évaluations qui contournent la question de la cohérence et du projet

Enfin, l'évaluation qui théoriquement constitue une ressource pour le pilotage n'échappe pas non plus à l'emprise des dispositifs.

Au plan formel et méthodologique, on signalera que les documents d'évaluation que nous avons consultés et analysés (évaluation des CUCS, des PRE le plus souvent) sont de bonne facture.

Cependant, l'ambition évaluative y est le plus souvent restreinte (pas d'appréciation de l'état de l'offre de droit commun ; pas d'évaluation du fonctionnement et de la réalité du pilotage partenarial…).

Ces évaluations s'intéressent principalement aux programmations et à leurs effets potentiels dans une approche le plus souvent descriptive et sans toutefois les rapporter aux enjeux éducatifs inscrits dans les diagnostics ou aux objectifs et orientations des projets politiques et institutionnels (réduction des écarts ; améliorer l'accès à…).

C'est en ce sens que nous concluons au fait qu'il y a confusion entre bilan et évaluation.

L'exemple du PRE est ici particulièrement significatif, la focale et les attendus de l'ACSE (bilans annuels) consistent à vérifier si le PRE respecte son entrée « individuelle » (à contrario la structuration de l'offre du PRE au regard de l'offre existante ou le partenariat sont peu interrogés)

16. L'articulation des actions, des pratiques de de terrain (travail en réseau et coordinations locales)

À défaut d'instance de pilotage politique et stratégique, comment les dispositifs et les actions concourant à la réussite scolaire et éducative sont-ils mis en musique ? Selon quels principes ?

16.1. Des coordinations techniques efficaces

♦ La proximité comme facteur facilitant

Comme ont pu nous l'exposer la plupart des pilotes techniques que nous avons rencontrés et qui participent aux instances de pilotage technique, « *la coordination se joue ailleurs* » et repose en partie sur la qualité des relations entre les différents acteurs.

Ainsi, les points de blocage les plus souvent cités, quand il était question d'articuler les réponses, renvoyaient le plus souvent à des personnalités difficilement compatibles, à des conflits qui n'ont pu être résolus qu'au départ d'un IEN, d'un chef d'EPLE, d'un coordonnateur PRE ou d'un chef de projet CUCS.

Autrement dit, une coordination locale performante ne repose pas que sur la formalisation d'engagements (dans le cadre de contrats ou de conventions), sur la fréquence et la qualité des instances de travail, etc. mais dépend fortement de la qualité relationnelle en vigueur.

> « *Heureusement les choses sont facilitées par le fait que les acteurs se connaissent, se parlent, se rencontrent régulièrement et s'apprécient… finalement il y a très peu de franc-tireurs* »

♦ Une bonne circulation de l'information

Autre facteur facilitant la coordination locale, la circulation de l'information (interpellation, connaissance mutuelle de l'offre, des initiatives, de l'agenda, etc.) est jugée de bonne qualité tant au niveau régional (53% la juge positivement) que sur les quatre sites d'étude en particulier par le truchement des coordinateurs REP/PRE/CUCS ou PEL (cf. ci après)

Diriez-vous que vous avez une bonne connaissance/lisibilité de ce que les autres acteurs de votre territoire sont en mesure de proposer aux enfants/jeunes en matière de réussite éducative et scolaire ?

	Effectifs	Fréquence
Bonne	42	42%
Relativement bonne	33	33%
Très faible	14	14%
Très bonne	11	11%
Total	100	100%

♦ Des pratiques et des lieux de coopération nombreux et institués

Enfin, les acteurs éducatifs intervenant sur les territoires prioritaires soulignent que le cadre partenarial dans lequel ils interviennent est institué à 82% (cf. monographies les espaces d'échanges et de travail que sont les EPS, le CRIE à Marseille Nord, etc.) et que les périmètres d'intervention ont fait l'objet d'ajustements ou de clarifications dans 71% des cas.

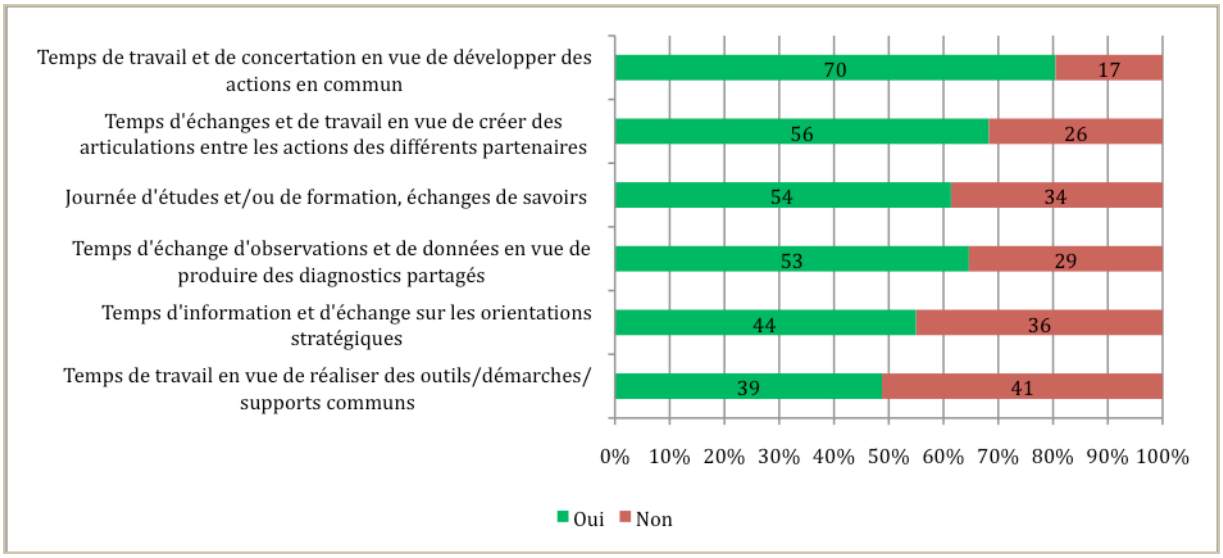
Autrement dit, cela signifie que les conditions de base nécessaires à la coopération sont réunies, ce qui a pu nous être également confirmé au cours des entretiens sur les sites.

*Avez-vous eu l'occasion de préciser et **d'ajuster** votre rôle/vos missions/vos actions au regard de ceux de vos partenaires ?*

	Effectifs	Fréquence
Oui	67	71%
Non	28	29%
Total	95	100%

Enfin, à travers le questionnaire comme dans les investigations sur sites, les porteurs de projets et techniciens insistent sur le fait que le partenariat et la coopération ne se décrètent pas et nécessitent parfois des moyens privilégiés en particulier quand il est question d'articuler différentes actions entre elles.

Sur votre territoire, des actions ont-elles été mises en place pour favoriser le travail en commun, la recherche de cohérence et de continuité entre les différentes actions en matière de réussite scolaire/éducative ?


Temps de travail et de concertation en vue de développer des actions en commun
70
17
Temps d'échanges et de travail en vue de créer des articulations entre les actions des différents partenaires
56
26
Journée d'études et/ou de formation, échanges de savoirs
54
34
Temps d'échange d'observations et de données en vue de produire des diagnostics partagés
53
29
Temps d'information et d'échange sur les orientations stratégiques
44
36
Temps de travail en vue de réaliser des outils/démarches/ supports communs
39
41
0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
Oui
Non

On notera que si les temps d'échange font partie des pratiques courantes, les temps de travail dédiés à l'élaboration d'outils communs (référentiel d'évaluation, support d'information et de présentation de l'offre spécifique, etc.) sont moins fréquemment mis en place (plus de 50% des répondants indiquent que ces temps de travail ne le sont pas)

Enfin, il est important de rappeler que malgré les échanges et les temps de travail en commun et quel que soit le degré de coopération entre acteurs, subsiste une difficulté à éviter les doublons de certaines actions dans les quartiers prioritaires.

Pensez-vous que sur votre territoire d'intervention, certaines actions peuvent faire « doublon » ?

	Effectifs	Fréquence
Non	51	52%
Je ne me prononce pas	31	32%
Oui	16	16%
Total	98	100%

16.2. Des acteurs qui se retrouvent dans les différentes instances techniques de pilotage

Malgré le caractère fastidieux et peu efficient de participer à un nombre conséquent de réunions techniques pour instruire les programmations, valider les appels à projet, partager des bilans pour chaque dispositif (CUCS, CLAS, PRE….), les acteurs que nous avons rencontrés partagent le constat que c'est « *ici que la cohérence se joue… parce que c'est localement et entre techniciens qu'on sait qu'on va pouvoir travailler avec telle association sur telle thématique et mobiliser les dispositifs adéquats*».

Ainsi certains acteurs ont pu très librement nous indiquer qu'en fonction des territoires, « *une action d'accueil des élèves exclus temporairement pourra selon les territoires, soutenues dans le cadre du CUCS ou dans le cadre de la prévention de la délinquance* ».

Les instances/réseaux auxquels votre structure /établissement/service participe:

	Effectifs	Fréquence
CESC : Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté	38	43%
Comités de pilotage du CUCS	35	40%
CA des établissements scolaires	33	38%
Plateforme de suivi et d'appui aux " décrocheurs" scolaires	31	35%
Comités de pilotage du PRE	26	30%
Comité de pilotage de CLSPD, CLS	26	30%
Comités de pilotage CLAS/REAPP	21	24%
Comités techniques de quartier/secteur	20	23%
Autre[18]	18	20%
Comités de pilotage du PEL	12	14%
Total/ répondants	88	

Interrogés : 107 / Répondants : 88 / Réponses : 260
Pourcentages calculés sur la base des répondants

L'on indiquera donc que c'est de la complexité, du nombre et de l'enchevêtrement des dispositifs que les techniciens exploitent des marges de manœuvre pour recomposer du sens et de la cohérence… C'est ce qu'en matière d'évaluation on appelle un effet induit positifs

16.3. Les coordonnateurs : des acteurs clés, des fonctions peu valorisées

♦ Les coordonnateurs : des pratiques méconnues et peu valorisées

Les entretiens sur les 4 sites ont été particulièrement significatifs et convergents quant à l'importance du rôle de certains coordonnateurs et en particulier les secrétaires de Comex (ex. coordonnateurs RAR) et/ou le cas échéant les coordonnateurs PEL (Marseille) pour faciliter les articulations entre les actions et les dispositifs.

Les principales qualités qui leur sont reconnues sont :

- √ Un ancrage sur le secteur et une connaissance fine des territoires et de leurs problématiques
- √ Une connaissance large de l'offre et des actions (dans le détail du contenu et des modalités de mise en œuvre) et une capacité à relayer l'information
- √ Une réelle expertise éducative et scolaire (sur le fond et en particulier sur le mode de fonctionnement et les particularités de l'institution Éducation Nationale)

  « Avec plusieurs RAR, ce qui implique de fait autant de politiques de liaison à mener et des missions larges, on ne pourrait pas travailler sans les coordonnateurs RAR. Ils connaissent bien les écoles, les acteurs et partenaires et les quartiers, savent pourquoi il y a des projets sur tel secteur et pas dans un autre, etc. Ils me permettent de renforcer la connaissance des écoles et d'adapter les besoins au regard des objectifs de circonscription… C'est un travail réalisé avec les coordos et les conseillers

[18] Autres / précisions (cité une fois) : Mondoral, CLAIE, ARCADE, Équipe éducative, DDPJJ, EPE, Centre socio-culturel, école privée, Accompagnement des parents pour lutter contre l'échec scolaire, Comités exécutifs, commission extra municipale de l'Éducation populaire, CA des centres sociaux, GFEN, Collectif des Femmes, Comité du 17 octobre, Groupe Ouverture Sociale de la Conférence des Grandes Écoles, Cordées de la réussite, FEJ, Comité national de pilotage IEPEI

pédagogiques de la circonscription. Pour ce qui est du partenariat, ce sont eux qui sont connus et repérés sur le territoire »

Les pilotes institutionnels (IEN, direction de projet, chefs d'établissement) ont ainsi très clairement rappelé que sans ces professionnels, la simple mise en musique des différents dispositifs spécifiques n'était pas possible et qu'il serait contreproductif d'envisager leur disparition du paysage pour répondre au contexte actuel de raréfaction des crédits.

- **Les chefs de projet CUCS : des profils plus généralistes**

Si les chefs de projets CUCS ont clairement en tête les principaux enjeux éducatifs de leur territoire et conscience de l'objectif d'une meilleure articulation des dispositifs et des actions concourant à la réussite éducative et scolaire, ils ont en commun des profils généralistes (sans expertise spécifique dans le champ éducatif sauf quand ils ont par ailleurs une spécialisation thématique comme c'est le cas à Marseille Nord) et sont fortement mobilisés sur l'ensemble des volets éducatifs du CUCS et en particulier actuellement dans les actions GUP.

De fait ils en disposent pas nécessairement des marges de manœuvre nécessaires à la mise en articulation des réponses de l'éducation prioritaire (proximité avec les coordonnateurs EP, les chefs d'établissement ou les écoles ; connaissance des dispositifs spécifiques à l'Éducation Nationale, etc.).

- **Le cas des délégués du Préfet : des fonctions encore peu « habitées », une faible contribution à la mise en cohérence des actions éducatives spécifiques**

Les différents entretiens menés convergent sur le fait qu'à ce jour les délégués du Préfet, qui auraient pu, au regard de leur lettre de mission assez large, conduire et animer un travail interministériel sur les territoires prioritaires n'ont pas été positionnés sur le terrain de l'éducation[19].

Côté État, on reconnaît d'ailleurs n'avoir pas été forcément cohérent tant il a manqué de cadre et de clarté sur le rôle et les compétences des délégués du Préfet (notamment au plan de la connaissance des fonctionnements institutionnels, ou de ce que recouvre l'animation d'un travail interministériel).

- **Les chefs d'établissement : des pivots sans relais ?**

Les chefs d'EPLE et en particulier les principaux de collège ont par définition (têtes de réseau) une responsabilité majeure dans la coordination et l'articulation des actions concourant à la réussie scolaire et éducative dans les quartiers prioritaires.

Or, les situations diffèrent et ne se ressemblent pas, renvoyant les auditeurs externes à relever des facteurs ayant trait à la personnalité quand l'on repère des « bonnes pratiques de terrain ».

Par ailleur, les Inspections Académiques, comme les partenaires éducatifs locaux connaissent et identifient sans mal les réseaux qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas sans que l'on cherche à capitaliser, à valoriser ou à diffuser ces pratiques.

« On reconnaît mon travail, les résultats que l'on enregistre au collège, on salue certaines actions que l'on juge pertinentes… mais je ne suis qu'un maillon de la chaîne et on étudie pas le système global et sa complexité »

[19] Ce constat rejoint une interrogation pointée par la cour des compte en 2009 : « Enfin une incertitude demeure sur le rôle susceptible d'être dévolu en matière de coordination aux délégués du Préfet crées dans le cadre de la dynamique « espoir banlieues » au contact des quartiers sensibles. Leur lettre de mission générale est en effet très large et peut, en principe inclure un volet éducatif. Ce document de cadrage doit être décliné de façon opérationnelle par les Préfets »

Or, l'évolution et la transformation des pratiques (qui est pourtant un objectif stratégique affiché par les académies, cf. chap. A) suppose un soutien et une animation à une échelle pertinente.

16.4. La contribution particulière du PRE : des recherches de réponses coordonnées au regard de chaque situation individuelle

Sans prétendre ici à une évaluation du dispositif, indiquons cependant que sur les 4 sites d'étude, les PRE ont, en conformité avec les circulaires, mis en place des EPS qui réunissent effectivement les professionnels du social, de l'enseignement, du socioculturel et de la santé (même si quelques disparités sont observables selon les sites).

Or, c'est en particulier à travers les EPS que se réalise très concrètement la mobilisation et l'articulation des réponses éducatives (qu'elles soient spécifiques, de droit commun, mises en œuvre par l'école ou les acteurs associatifs du temps libre, etc.) pour les enfants/élèves les plus en difficultés.

À ce titre, les données disponibles attestent du dynamisme et d'une réelle pluridisciplinarité de ces équipes de réussite éducative :

- Le partenariat est large et stable (Éducation Nationale, conseil général, CAF, PJJ et partenaires de terrain)
- 41 EPS en PACA (soit, 1,9 équipe en moyenne par PRE)
- 9,2 réunions en moyenne par an
- 2444 situations examinées (111 en moyenne par an et par PRE)
- à 72% L'EPS se prononce sur la situation de chaque enfant en fin de parcours
- **…**

Car c'est en effet à l'examen de chaque situation individuelle que les membres de l'équipe recherchent collégialement les réponses à apporter à l'enfant/jeune. En tant que « combinatoire d'actions », le parcours intègre et imbrique différentes actions complémentaires qui s'articulent entre elles.

En dehors du travail et de l'animation de ces équipes pluridisciplinaires, notons encore que la fonction du coordonnateur consiste à mobiliser et à faire le lien avec les écoles et collèges Eclair/RRS, mais également à interpeller au besoin les pilotes et cadres institutionnels en cas de dysfonctionnements… fonction repérée et reconnue comme telle.

17. Des coordinations locales pertinentes, mais fragiles

On l'a vu dans cette partie, à défaut de pilotage stratégique et d'instance éducative globale, c'est à ce jour dans la proximité et techniquement que les recherches d'articulation s'opèrent, soulignant la fragilité des mécanismes.

Ce découplage entre pilotage politique et institutionnel et coordinations locales n'est pourtant pas sans poser problème quand l'enjeu de la mise en cohérence des politiques nécessite de s'inscrire dans la durée et demande la pérennité de certaines ressources et moyens. Car on l'a vu, mettre en cohérence des dispositifs et des actions suppose de disposer et de partager des informations, de se rencontrer, de participer aux mêmes instances de suivi, de repérer les acteurs clés que l'on pourra interpeller et activer les bons leviers, etc. Dans un contexte de

raréfaction des crédits, les tentations sont toujours grandes de se séparer de compétences dont la valeur ajoutée n'est pas directement visible (les questionnements actuels sur le maintien ou non des coordonnateurs PEL à Marseille en est une illustration)

Les monographies mettent en évidence que les dynamiques locales sont très différentes et que plus le partenariat local est dense et ancré plus le niveau d'articulation et d'intégration des dispositifs et des actions est important.

- √ À **Vallauris**, la dynamique partenariale se structure et se consolide en particulier à travers le PRE qui a pris sa place dans le paysage et a favorisé un partenariat stable (qui faisait défaut préalablement dans une ville qui était entrée dans la politique de la ville dans un contexte particulier et « contraint » cf. monographie – une politique de la ville aux débuts difficiles) tout en butant sur la faiblesse des ressources associatives de proximité
- √ À **Carpentras**, le mouvement partenarial est en construction. Le PRE a également été un « bon » outil pour le renouveler (les partenariats, initialement assez faibles au départ, y compris au moment du diagnostic, se sont développés au fil de la mise en place des actions) sachant que ce renouveau partenarial coïncidait également avec des changements de personnes (« *la coopération entre acteurs est avant tout une coopération entre individus* »)
- √ À **La Seyne sur mer** la dynamique partenariale se renouvèle actuellement autour de l'opportunité d'une relance d'un projet éducatif locale.
- √ Le territoire de **Marseille Nord** est évidemment trop vaste pour qualifier la dynamique partenariale de manière générale. Quoi qu'il en soit, on notera que ce n'est pas tant le niveau de difficulté des établissements scolaires ou du quartier qui fédère les énergies et implique des recherches d'articulation pour « mieux » répondre aux enjeux éducatifs du secteur ou aux besoins des populations, mais l'ancrage plus ou moins long des chefs d'établissement, des équipes de vie scolaire, des coordonnateurs (EP, PEL, CUCS, PRE) et de certaines structures avec les coopérations sont inscrites dans la durée (CODES…) qui ont permettent d'expérimenter des actions innovantes et d'articuler les actions et dispositifs concourant à la réussite scolaire

La mise à jour de ces corrélations invite donc les institutions et partenaires des politiques éducatives spécifiques à s'assurer de ne pas « casser » des dynamiques, en particulier quand elles sont naissantes, mais au contraire de les soutenir.

E. Place des parents, coéducation… : un enjeu partagé, des pratiques dispersées

Quelle place est réellement réservée aux parents et aux élèves/enfants/jeunes dans les actions éducatives spécifiques ?

La coéducation est-elle déclarative ou s'est elle imposée comme un principe d'action ?

Quelle opinion les parents ou les enfants/jeunes ont-ils des actions concourant à la réussite scolaire et éducative auxquelles ils participent ?

Sont ils satisfaits de l'information qui leur a été donnée, de l'accueil qui leur a été réservé, du contenu des actions et de la place qui leur a été donnée ?

« Reste la question des parents que l'on travaille mais qui reste en suspend… les actions permettent de créer du lien à trois (école, structures associatives, parents, ndr), de se rencontrer, d'échanger… mais agir sur les compétences parentales, transformer les discours et les représentations, on est pas là, ça demanderait d'être plus clair sur les moyens et les modalités »

18. Une préoccupation… traduite en actes

18.1. Un enjeu partagé, des discours concordants chez les professionnels

De nos investigations sur site, il ressort que la « parentalité » a systématiquement été pointée comme un enjeu important, au même titre que le renforcement des actions concourant à la réussite scolaire.

Plusieurs raisons expliquent pourquoi cet enjeu s'est imposé et est devenue tellement central :

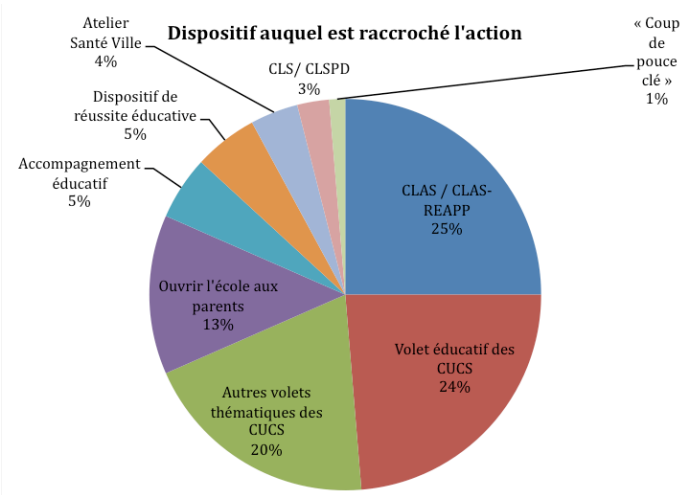
- √ D'abord parce que les acteurs établissent un lien étroit entre l'importance du nombre de familles monoparentales sur les quartiers prioritaires et l'impact potentiel sur l'éducation des enfants et des jeunes (moindre capacité à suivre les enfants, moindre disponibilité, moindres capacités financières pour accéder aux loisirs, etc.)
- √ D'autre part parce que les mères sont plus souvent leurs interlocuteurs que les pères.
- √ Les dispositifs REAPP, « ouvrir l'école aux parents », les projets d'établissement… ont fait de la « parentalité » et de la mobilisation des parents un objet en travail qui n'est plus virtuel.
- √ Enfin, on ne saurait occulter un effet PRE dans la mesure ou ce dispositif (qui est aujourd'hui largement reconnu par les partenaires éducatifs) fait de la famille (et des parents) un public cible (soutien à la parentalité) et un partenaire (adhésion, échanges sur la situation des enfants avec les référents, etc.)

18.2. Des actions effectivement mises en places

L'étude régionale par questionnaire confirme d'ailleurs cette généralisation de la prise en compte de la parentalité dans les actions des porteurs de projet.

En effet, les 111 répondants déclarent à **69%** qu'ils mettent en place des actions visant à soutenir les parents dans leur fonction parentale. Ils sont également **74**% à indiquer que cet enjeu est explicitement inscrit dans leur projet de structure.

Enfin, sur es 143 actions portées par les répondants aux questionnaires, 59% d'entre elles sont régulières et la grande majorité collectives (84%). Elles sont majoritairement rattachées au CLAS/REAPP et au CUCS (69%) et au dispositif « ouvrir l'école aux parents » (13%). L'accompagnement plus individualisé (16%des actions) est principalement le fait du PRE.


Dispositif auquel est raccroché l'action
Atelier Santé Ville 4%
CLS/ CLSPD 3%
« Coup de pouce clé » 1%
Dispositif de réussite éducative 5%
Accompagnement éducatif 5%
CLAS / CLAS-REAPP 25%
Ouvrir l'école aux parents 13%
Volet éducatif des CUCS 24%
Autres volets thématiques des CUCS 20%

Les actions sont :

Ponctuelle	Régulière	Total
59	84	143
41%	59%	

Individuelle	Collective	Total
23	120	143
16%	84%	

18.3. Des actions et des pratiques qui s'attachent à prendre en compte, à faire avec…

- **Mieux informer, inviter à découvrir, à se rendre compte…**

Parmi les résultats convergents (étude régionale et investigations sur sites) on indiquera une préoccupation fore et partagée de mieux informer les familles sur la scolarité (particulièrement vrai concernant la liaison CM2-6ème par exemple), les activités, les dispositifs et les droits.

Cet « investissement » dans l'information passe notamment par l'élaboration et la diffusion de supports d'information simples et pédagogiques, mais également par la généralisation de temps d'échanges et de réunions.

Sur votre territoire, les familles disposent-elles d'un document présentant l'ensemble des actions éducatives qui leur sont proposées ?

	Effectifs		Fréquence
Non		51	57%
Oui	39		43%
Total	90		100%

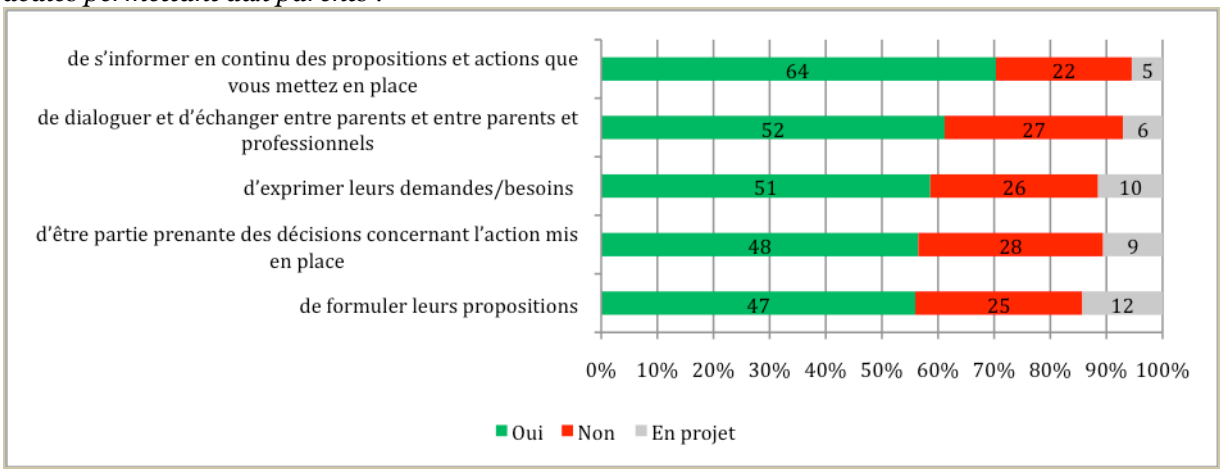
À titre d'illustration l'opération école ouverte au lycée Jules Ferry à Marseille est ainsi l'occasion pour les parents d'élèves entrant en 6ème de participer à des temps d'échanges et de réunion pour prendre connaissance du collège, du personnel et du mode de fonctionnement de l'établissement.

Au lycée Saint Exupéry, appelé le Lycée Nord à Marseille, le Proviseur tient reçoit les familles dans les centres sociaux du quartier et tient des « permanences décentralisées »

♦ Échanger, dialoguer

Parmi les actions les plus fréquemment mises en place, on retrouve également les groupes de parole, les espaces de dialogue, généralement organisés de manière conviviale et ouverte en vue d'aborder des sujets qui préoccupent les parents : conduite à risques, alimentation, etc.

Avez-vous mis en place au sein de votre structure/établissement/service des instance/lieux/temps dédiés permettant aux parents :



♦ Recueillir l'opinion plutôt que co-décider

Cependant, si dans les actions et les pratiques des acteurs de terrain l'information, l'accueil et l'écoute des parents ont très largement progressé, on observe encore des limites quand il est question de les consulter, de participer à l'élaboration de projet ou de co-décider.

Les enfants/jeunes et/ou leurs parents sont-ils sollicités pour donner leur opinion sur les projets ou actions qui les concernent directement ?

	Effectifs	Fréquence
Oui	69	76%
Non	22	24%
Total	91	100%

Existe-t-il un conseil d'enfants et/ou de jeunes dans votre structure/établissement/service ?

	Effectifs	Fréquence
Non, mais il existe une instance similaire	42	47%
Non	34	38%
Oui	13	15%
Total	89	100%

Au plan évaluatif, il faut donc distinguer :

- la « participation des parents » comme objectif qui continue de trouver une place importante dans les discours et les objectifs des actions.
- la « participation des parents » comme moyen de leur donner le pouvoir de développer de l'offre, d'interpeller la ville, ou les institutions, etc. autrement dit « *d'organiser la revendication civile* » ou de prendre sa place en tant que citoyen

18.4. Le travail avec les familles, valeur ajoutée du PRE

Sur tous les sites d'étude, la réactivité et la capacité du PRE à engager un « partenariat » concret et effectif avec la famille est reconnue comme la principale plus-value du PRE par les partenaires locaux. C'est d'ailleurs ici que réside précisément la complémentarité, notamment avec l'école qui n'a pas toujours nécessairement les moyens (temps) et la formation adéquate pour « travailler avec les parents » dans la durée et dans une logique de parcours (même si

certaines expérimentations comme les stages de remobilisation à Marseille s'en rapprochent mais sur des durées plus courtes)

Ainsi, l'on retiendra pour appuyer ces constats que le soutien aux parents est une des trois thématiques principales des parcours PRE en PACA (thématique n°1 dans 18,2% des parcours ; thématique n°2 dans 31,8% des parcours ; thématique n°3 dans 13,6% des parcours)

Rappelons à cette occasion que le mode de fonctionnement et le cadre déontologique (charte) ont permis de sécuriser la place et le rôle des familles dans ce dispositif. Ce résultat est d'ailleurs confirmé par les familles que nous avons rencontrées qui indiquent également se sentir respectées dans leurs choix, associées aux décisions et libres de refuser des propositions émises dans le cadre des parcours. Le rapport qu'elles entretiennent d'ailleurs avec le coordonnateur et/ou le référent de parcours a largement été décrit comme positif (compréhension, aide concrète, écoute, réactivité).

18.5. Toutefois des représentations qui ont la vie dure

Si la prise en compte du parent comme 1er éducateur des enfants est une conviction qui progresse chez les acteurs éducatifs que nous avons rencontrés, il n'en demeure pas moins que certaines représentations demeurent.

Sans établir une liste à la Prévert, retenons que :

√ Les parents sont plus facilement désignés comme des usagers et/ou des consommateurs plutôt que des acteurs ou des citoyens

Les parents restent en général d'abord considérés comme des **usagers** (de l'école, du centre social, etc.), sur lesquelles ils ont une « expertise d'usage » qu'il faut pouvoir prendre en compte ; plutôt que des **acteurs (**qui peuvent participer aux actions qui les concernent et devenir les « auteurs » de leur projet) ou encore des **citoyens** qui ont des droits qu'il s'agit de respecter.

√ Des parents plus attentistes que proactifs

Pouvez-vous qualifier l'implication des familles au sein de votre structure/établissement/dispositif?

	Effectifs	Fréquence
Les parents sont participants quand on leur demande	68	82%
Les parents sont des co-éducateurs	8	10%
Les parents sont des initiateurs et auteurs de projets	5	6%
Les parents sont impliqués au-delà des projets, pour la définition des orientations politiques et sociales de la structure/établissement/service	2	2%
Total	83	100%

√ Les parents sont plus souvent caractérisés par leurs manques et leurs difficultés

L'accent sur les potentialités plutôt que sur les faiblesses, sur les désirs plutôt que sur les contraintes reste l'exception (les examens de situation des PRE restent en la matière encore trop centrés sur les difficultés des enfants repérés et de leur famille). Pourtant, ce changement de prisme, plus ouvert sur des potentialités, permettrait aux « éducateurs » (au sens large) de jouer un rôle de dynamiseur, en s'appuyant sur les ressources des personnes et des groupes.

19. Le point de vue des parents / enfants

19.1. 41 personnes interrogées sur différents registres

Toutes les personnes que nous avons rencontrées sur nos quatre territoires d'étude ont été interrogées (individuellement ou en groupes) d'une part sur l'action (ou le dispositif) à laquelle elles avaient participé (« usagers ») et questionnées plus largement sur leur perception de l'offre éducative et des besoins (« citoyens »).

Carpentras (13)

- 4 usagers du Club Coup de Pouce, École Nord B (observation d'une séance et entretiens à l'issue de la séance)
- 3 participantes à l'atelier AEF
- 4 participantes aux ateliers d'alphabétisation (2 ateliers différents : Amandiers / Pous du Plan)
- 2 mères d'enfants inscrits en CLAS (quartier des Amandiers)

Vallauris (7)

- 3 parents dont les enfants sont suivis dans le cadre du PRE,
- 4 parents (accompagnés lors de l'entretien de leur enfants âgés de 3 à 8 ans) participant avec leurs enfants à une action « parentalité » animée par l'association relais de Femmes sur le quartier des Hauts de Vallauris

Marseille Nord (16)

- 3 mères dont les enfants étaient inscrits à la sa session d'août « d'école ouverte » au collège Ferry et invités à une réunion d'échange et d'information ; toutes résidentes de la Viste
- 2 mères dont les enfants sont suivis dans le cadre du PRE ; résident à la Savine et Kallisté
- 1 jeune de 17 ans (accompagnant sa mère aux entretiens, sorti du système scolaire)
- 9 collégiens de jules ferry ayant participé au stage de remobilisation

La Seyne sur mer

- 5 parents (4 mères, 1 père) dont les enfants sont suivis dans le cadre du PRE ; 3 d'entre eux résident dans la ZUS de Berthes

19.2. Enjeux éducatifs

♦ La peur du décrochage et de l'échec scolaire

Au cours des entretiens (en particulier avec les parents ayant des enfants suivis dans le cadre du PRE), le risque d'échouer scolairement ou de ne pas obtenir son diplôme a été évoqué quasi systématiquement.

La réussite scolaire reste aux yeux des parents le principal vecteur de l'insertion.

Il est d'ailleurs intéressant de souligner une tendance à l'intériorisation des raisons de l'échec éventuel : « *il faut que je sois là, à la hauteur et que je donne tout ce que j'ai pour qu'il réussisse* ».

Autrement dit, les parents renvoient à un second plan la qualité de l'enseignement ou l'environnement extérieur comme cause éventuelle de réussite ou d'échec mais se l'imputent d'abord à eux mêmes.

- **Un rapport à l'institution scolaire entre respect et conflit**

L'école reste pour les parents (comme pour les jeunes) une institution pour laquelle ils expriment un réel respect. L'institution scolaire reste crédible aux yeux des parents dans sa promesse de la réussite pour tous, un levier incontournable pour l'insertion sociale et professionnelle.

Ils en attendent d'ailleurs généralement beaucoup, sont exigeants et accordent une importance cruciale à ce que le monde de l'école ne ressemble pas à celui du quartier et assure une fonction de sanctuaire (*« quand dans le collège, les profs commencent à parler comme des caïds du quartier, à jouer durs et à insulter les élèves, rien ne va plus, c'est plus l'école… je sais que c'est dur pour les enseignants, surtout ceux qui arrivent et qui ne sont pas d'ici, mais traiter comme ça les élèves, c'est choquant »*

Pour autant, les entretiens ont été aussi l'occasion d'exprimer des relations difficiles, parfois conflictuelles entre les personnels des écoles ou des établissements scolaires et les parents. Dans ces témoignages, il est surtout question d'amalgames et de sentiment de stigmatisation, notamment au sujet des sanctions (« *Pour certains profs ici, tous les parents sont dans le même sac, parce qu'ils sont du quartier, les enfants sont tous les mêmes et ils ne sont pas capables de faire la différence entre des parents qui laissent leurs gosses traîner et ceux qui sont là tous les jours pour les éduquer… dès qu'il y a un petit problème on est convoqué* »)

- **Le rapport au quartier, un frein à la réussite avec lequel il faut composer**

Au cours des entretiens, certains parents ont pu évoquer la difficulté d'éduquer leurs enfants dans le quartier. Le niveau de chômage et en particulier celui des jeunes, l'insécurité (en particulier à Marseille Nord), et l'éloignement des zones attractives ont pu être cité comme autant de paramètres qui venaient rendre l'acte éducatif compliqué tant il était difficile de se projeter dans un avenir positif.

Dans certains cas, le quartier a pu même être considéré par des parents comme une entité dont il fallait protéger les enfants. « *Même pour aller au parc je vais avec eux, je ne les laisse pas sortir, c'est trop risqué » ; « y'en a qui me disent que mes enfants sont des bébés par ce que je suis là, je les empêche de sortir… mais je suis obligée, dehors y'a trop de risques, des mauvaises fréquentations* ».

Pour certains parents il n'y aurait donc pas de juste mesure entre le contrôle et la surveillance permanente de leurs enfants (au risque de les isoler et de les couper du monde) et une totale liberté qui serait synonyme de laisser-aller. Notons d'ailleurs que ce constat et ces tendances au repli et à l'isolement ont été constatés par certains professionnels (et débattu entre les membres de l'EPS de Vallon des Pins-Jean Moulin-Elsa Triolet/ Massenet à Marseille Nord)

Particularité à Vallauris, les parents ont plutôt évoqué le quartier en pointant le manque de structure de proximité et regretter la faiblesse de l'offre d'activités socioéducatives.

19.3. Une regard positif et argumenté sur les actions auxquelles ils ont participé

Quel regard les parents ou les élèves portent-ils sur les actions auxquelles ils ont participé, qu'elles aient été mises en place par le collège, une association ou un groupement d'acteurs éducatifs ? Quelle en est leur appréciation (satisfaction, effets éventuels) ?

- **Une opinion globalement positive**

D'une manière générale, les parents et élèves que nous avons questionnés sur les actions auxquelles ils avaient participé (parcours PRE, ateliers d'alphabétisation, stages de remobilisation, école ouverte, temps d'accueil et d'information au collège, coup de pouce clé,

CLAS, etc. cf. monographies) a systématiquement été jugée positivement. Quel que soit le porteur de l'action, le contenu, la durée, la satisfaction des participants a été exprimée et argumentée.

Si l'on raisonnait en tant qu'évaluateur, on pourrait ainsi porter un jugement particulièrement positif et encourageant au regard de ce critère d'opinion.

♦ Les « valeurs ajoutées » des actions selon les participants

Nous reprenons dans cette partie du rapport, ce qui constitue (au-delà du contenu de l'action) les éléments de ces différentes actions qui ont été pointés comme un « plus » pour les parents ou les élèves (au regard de ce qu'ils connaissaient) de manière récurrente.

√ Des expériences de sociabilité : climat, convivialité, échanges, liens, groupe

Interrogées sur ce qui les a marquées, les personnes qui ont participé aux actions ont d'abord évoqué le climat, le groupe, les échanges comme des éléments essentiels et différents de ce qu'elles connaissaient habituellement.

Dans les stages de remobilisation (Marseille) le temps de repas en fin de stage avec les intervenants et les enseignants a symboliquement marqué les élèves (« *on a découvert qu'ils avaient* – les profs, ndr*. une autre face, un autre visage* »).

Pour les participantes aux ateliers d'alpha (Carpentras) l'apprentissage de la langue est facilité par le groupe qui joue un rôle moteur et motivant (« *on s'est senti à l'aise tout de suite (…) on ne s'est pas senti jugé, c'est ça que j'aime (alors que) on a tous des niveaux différents, des problèmes différents* »

√ Apprendre autrement (ludique) et acquérir des compétences

Il ressort également des témoignages un intérêt manifeste pour les pédagogies par le jeu, le détour, les activités sportives ou culturelles… Pour les participants à ces actions dans lesquelles les supports étaient différents, il n'a pas été question que de leur dimension ludique mais également symbolique (« *avec l'escalade j'ai compris qu'on ne pouvait pas s'arrêter à la moitié du chemin* ») et révélatrices de compétences qui n'avaient jusque là pas pu être valorisées.

√ L'importance de la posture des intervenants

Les parents et les élèves ont pu également témoigner de l'importance de la posture des intervenants dans les actions auxquelles ils ont participé (qu'il s'agisse d'un animateur, un professeur, un psychologue, etc.). Ces derniers sont jugés comme « de bons intervenants » quand ils sont capables de ne pas se situer en « surplomb », de les considérer comme des personnes ordinaires (et non comme des personnes en difficultés) et de maintenir dans la durée un « autre type de relation », plus égalitaire, basé sur le dialogue et la confiance.

√ Apprendre sans apprendre et constater les effets

Interrogées sur la méthode, le déroulement, la pédagogie, les personnes retiennent finalement de ces actions qu'elles ont été la plupart bénéfiques sans pour autant que les effets aient été recherchés au départ. Ainsi un tiers des élèves du stage de remobilisation ont pu exprimer avoir changé d'attitude et de rapport aux apprentissages sans que ces objectifs aient été clairement définis pour eux au démarrage de ce stage (« *je me suis rendu compte que j'avais changé, compris des choses* ») ; certains parents nous ont confié prendre plus de temps pour lire avec leurs enfants, ce qu'ils ne faisaient pas auparavant et alors que cela ne faisait pas partie des objectifs premiers des clubs coup de pouce…

♦ Le point de vue particulier des parents sur le PRE

Des 10 entretiens menés avec des parents dont les enfants sont suivis dans le cadre du PRE, quelques constats convergent :

√ Une appréciation positive du dispositif et des parcours

- Le dispositif est connu des familles (proximité). Il est d'emblée perçu comme « différent » des prises en charge ordinaires, comme une alternative.
- Les réponses apportées par le PRE sont cohérentes au regard des situations et des besoins exposés par les parents.
- La réactivité de la réponse est un point de satisfaction partagé

Dans l'ensemble, les parents sont particulièrement satisfaits de ce qui est proposé dans le cadre des parcours, et notamment le fait qu'on ne se limite pas à traiter la première raison qui motive l'entrée. Ils repèrent les interactions entre différentes dimensions dans une perspective éducative globale (« *on s'est rendu compte à partir de là que XX était un peu trop scotchée à moi* »).

- Une reconnaissance de la qualité des rapports avec les acteurs du PRE

- Le respect du droit des usagers, du cadre déontologique et de la place du parent comme partenaire du parcours a été confirmée dans tous les cas.
- Les postures et modalités d'accompagnement sont pertinentes attestant d'une réelle prise en compte du point de vue de l'enfant et des parents, d'une grande réactivité, d'une qualité d'écoute et d'une régularité d'échanges qui permettent d'apprécier en continu l'évolution de la situation.
- Le coordonnateur et/ou le référent de parcours sont reconnus pour une double qualité : capacité à proposer une mise en place rapide de réponses concrètes (le parcours composé d'actions) et une posture compréhensive.

- Des effets observables

Les effets constatés par les parents sont précis et positifs. De manière récurrente ont été cités :

- Une amélioration du comportement en classe,
- Une amélioration générale des notes et des projets qui se précisent
- Un gain de confiance, en autonomie, en « maturité »
- Une plus grande facilité d'expression, notamment de leurs difficultés
- Des améliorations dans les relations parents/enfants
- Des relations facilitées/apaisées avec les enseignants/l'école

F.Enseignements et perspectives : une dissémination de la réussite scolaire et éducative dans les dispositifs… qui appelle à des transformations de pratiques

Pour conclure ce rapport, et au regard des différents résultats détaillés précédemment, ce chapitre recense les principales préconisations qu'il nous paraît les plus pertinentes de mettre en œuvre.

S'il n'est évidemment pas question de dresser un inventaire de préconisations spécifiques aux différents dispositifs de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire, nous avons préféré :

Restituer et partager l'opinion des acteurs que nous avons rencontrés sur nos quatre sites d'étude

Proposer quelques chantiers stratégiques qui nous sembleraient utiles à mener et qui renvoient plus directement à la « gouvernance globale » des dispositifs et actions concourant à la réussite scolaire et éducative par les services de l'État (sachant que toutes ces préconisations sont référées à l'enjeu du renforcement de la cohérence)

20. L'opinion des acteurs : des pistes et des attentes clairement exprimées

Avant de présenter nos propres préconisations, il nous semble nécessaire de partager dans ce rapport ce qui, aux yeux des acteurs que nous avons rencontrés à Carpentras, à Marseille Nord, à Vallauris ou à la Seyne sur Mer, était essentiel à engager pour prétendre à la réussite scolaire et éducative de tous, même modestement.

20.1. Une ambition et un cadre d'intervention stable et durable

Engagés pour bon nombre d'entre eux de longue date dans la politique de la ville et/ou l'éducation prioritaire, les acteurs que nous avons rencontrés ont dans leur grande majorité rappelé l'impérieuse nécessité de :

- disposer de stabilité et de continuité en opposition à la valse des nouvelles circulaires à mettre en application chaque année et des changements parfois brutaux de logiques d'intervention d'une année à l'autre : *« On était dans le bon schéma et on avait trouvé nos marques avec les REP et les têtes de réseau collège et en un an on se retrouve avec les Éclair et des préfets des études qui court-circuitent les coordos REP* »
- pouvoir se référer à un cadre commun pour pouvoir agir en référence à une politique globale et cohérente et non à un ensemble d'objectifs spécifiques à des dispositifs (« *il*

faudrait quand même qu'on aboutisse un jour au moins à une partition de basse, de base… et après on joue de la guitare… »

En second lieu, ils soulignent le besoin de :

- Démocratiser le système dans son ensemble en particulier pour que « *les objectifs et les orientations éducatives pour ces territoires puissent être débattues et ne pas s'écrire en chambre* »,
- Transparence, en particulier pour rendre lisibles et opposables les critères d'attribution des financements des actions spécifiques (« *on a une vraie difficulté à suivre le circuit des financements et le suivi des décisions… et de comprendre pourquoi certaines actions sont si lourdement financées quand d'autres se voient refusées* »)
- Disposer d'un socle d'évaluation commun
- Voir s'installer et se concrétiser des instances de pilotage globales qui se détachent des dispositifs

20.2. Des moyens à sauvegarder

Conscients du contexte et de la diminution des crédits, les acteurs rencontrés n'ont pas fait état d'un enjeu d'augmentation des moyens, mais ont plus modestement exprimé l'importance de maintenir certaines fonctions/structures essentielles à leurs yeux et en particulier :

- Les coordonnateurs éducatifs agissant sur les quartiers prioritaires dans le but de maintenir le lien entre école et politique de la ville à travers des binômes coordo REP et chef de projet politique de la ville ou coordonnateur PRE ou coordonnateur PEL selon les cas.
- Les structures sociales de proximité de type centre social sans lesquelles l'articulation des temps ne peut se faire à l'échelle « micro ». L'exemple de Vallauris aura ici été particulièrement illustratif de la nécessité de ne pas découpler une politique de développement et de soutien à la vie associative de proximité des politiques éducatives prioritaires

21. Nos préconisations

21.1. Schéma des préconisations

<table>
<tr><td colspan="2">Rationaliser, simplifier, rénover…
Prendre acte des limites et des pièges des préconisations habituelles</td></tr>
<tr><td>Les préconisations relatives à la gouvernance</td><td>Réinvestir dans la qualification et la mise en réseau</td></tr>
<tr><td>- Clarifier er formaliser un cadre de référence global (politique de la ville et éducation prioritaire) qui précise les périmètres d'intervention et les modalités de mise en cohérence</td><td>- Soutenir et consolider les fonctions de coordination</td></tr>
<tr><td>- Le pilotage de l'observation</td><td>- Valorisation des pratiques et des expériences</td></tr>
</table>

- Le pilotage de l'évaluation (instance d'évaluation régionale, pilotage technique départemental)	- Les compétences clés, un objet de travail commun, une opportunité d'articuler et d'évaluer des actions en commun
= Les conditions d'émergence et de mise en œuvre de Projets Éducatifs Prioritaires (détachés des dispositifs)	

21.2. « Rationaliser, simplifier, rénover… » prendre acte des limites et des pièges des préconisations habituelles: une révolution copernicienne !

♦ **Des manières d'envisager le changement et des scénarios diamétralement opposés**

Il est particulièrement intéressant de souligner le décalage (pour ne pas dire le fossé grandissant) entre les perspectives qui se dessinent actuellement au sujet de la politique éducative de la ville au niveau national et celles attendues des acteurs éducatifs que nous avons rencontrés, qu'ils soient pilotes institutionnels, coordonnateurs ou porteurs de projet.

En effet, reviennent dans l'actualité des réformes à venir :

- La fusion de tous les contrats/dispositifs dans un contrat unique (ce qui était déjà la vocation du volet éducatif du CUCS)
- La réduction du nombre de quartiers prioritaires et la révision de la géographie prioritaire (ce qui est attendu depuis la parution d'un livre vert en 2008) et la mise en cohérence des zonages (le lien entre la carte des nouvelles ZSP et celle des ZEP est un chantier en cours)
- La redéfinition des critères d'éligibilité aux crédits spécifiques. La préexistence d'un projet éducatif local, d'un diagnostic et l'engagement dans des démarches d'évaluation conditionneraient ainsi l'obtention de financements (condition déjà exprimée notamment au moment des évaluations à mi parcours des CUCS, sachant que ces derniers sont prolongés sur un mode quasi automatique depuis 2009)
- …

On l'aura compris, ces décalages de points de vue ne renvoient pas à d'options techniques différentes ou des questions de méthode, mais plus profondément d'ambition et de sens opposant deux approches radicalement différentes :

- Une logique technique d'optimisation des dispositifs, de simplification des procédures, de gain de lisibilité et de fusion des contrats qui par extension faciliterait la mise en cohérence de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire
- Une logique plus politique, dans laquelle il n'est nullement question de dispositifs, mais de conditions d'émergence d'un projet d'ensemble, d'une ambition éducative territoriale reconnue et validée par l'école, les collectivités, les acteurs du temps libre et les parents suffisamment stable et structurante pour que chacun puisse s'y inscrire et y répondre tout en jouant sa propre partition.

♦ **Du monde projet au monde industriel… une transition sans compromis.**

Autrement dit, et en empruntant à Thevenot et Boltanski leur grille d'analyse des mondes[20], l'on pourrait souligner le paradoxe suivant :

- là où s'écrit, se définit et s'échafaude les finalités des politiques publiques spécifiques en matière scolaire et éducative, c'est le « monde industriel » qui s'est finalement imposé comme univers de référence. Les impératifs d'efficacité, de résultats, de contrôle, de procédure, d'expertise… nécessaires à la bonne exécution d'une politique se sont progressivement imposés et positionnés comme premiers.
- Là où localement, se mettent en place les actions, là où dans la proximité, les écoles, les centres sociaux ou les espaces éducatifs municipaux le face-à-face pédagogique s'accomplit, les échanges avec les parents se font, l'aide et l'accompagnement se concrétisent, c'est le « monde projet» qui se maintient. Les impératifs renvoient à la prolifération des liens, à la polyvalence, à la mobilité des personnes, au dialogue/participation, à la connexion de tous les réseaux et au partage d'information, à l'informel…

21.3. Limites et analyse critique de quelques options attendues

♦ **Rénover le zonage**

La réforme attendue de la géographie depuis « le livre vert » ne nous paraît pas être une bonne entrée pour dépasser les limites que nous avons indiquées dans ce rapport. Elle constitue pourtant une perspective assez souvent annoncée. S'il est vrai que le trop grand nombre de territoires éligibles engendre un risque de saupoudrage et de dilution des moyens, rappelons comme nous avons pu le faire statistiquement que la situation des 48 ZUS, des 286 quartiers CUCS, des 262 Éclair et des 332 RRS reste préoccupante au plan éducatif et justifie pleinement de « donner plus à ceux qui ont moins ».

Cette entrée technique et géographique contient en son sein le risque d'euphémiser les besoins de pilotage et d'évaluation stratégique, de réinvestissement sur le sens et les finalités des dispositifs spécifiques (des outils qui doivent se mettre au service d'un projet éducatif territorial global et partenarial pour les quartiers prioritaires)

♦ **Inventer un nouveau dispositif cadre (le « contrat des contrats »**

Dans le même ordre d'idée, il serait vraisemblablement illusoire de prétendre mettre en place un nouveau dispositif qui agirait comme le « contrat des contrats » en matière de réussite éducative. C'était la vocation du CUCS en 2006. Force est de constater que cet objectif n'a pas été atteint et qu'au-delà du fait que les volets éducatifs des CUCS hébergent différents dispositifs, il n'ont pas « fait projet » sur les territoires prioritaires et ne sont pas pilotés comme tels.

Les travaux sur sites ont d'ailleurs permis de montrer que là où les velléités d'intégration les plus fortes existaient, elles étaient liées à des coordinations locales efficaces, à l'émergence de démarches de type PEL dans lesquelles les acteurs de la politique de la ville et de l'éducation prioritaires prenaient toute leur place.

[20] La théorie de la grandeur. Dans leur analyse, les auteurs cherchent à repérer ce qui régit chaque organisation, de façon quelquefois très implicite, parce que « naturelle » dans cet univers (un monde). Ils explicitent ce qui a « valeur » dans chacun de ces univers, ce qui fait qu'un individu est considéré comme « grand ». Ils insistent par ailleurs sur la co-existence inévitable de plusieurs mondes au sein de chaque organisation, et sur l'importance de la construction de compromis entre ces mondes pour éviter que les malentendus ne les paralysent.

- **Se « contenter » de préconisations spécifiques à quelques dispositifs phare**

Il existe évidemment pour chaque dispositif bon nombre de marges de progrès, mais cette centration sur l'amélioration spécifique de quelques dispositifs « phare » équivaudrait à écarter l'enjeu de la mise en cohérence des différentes politiques éducatives publiques au service des quartiers prioritaires.

En ce sens le discours récurrent sur la « clarification et la lisibilité » peut devenir contre-productif dans la mesure ou ce n'est pas tant la simplicité qui permettra la lisibilité, mais le sens et l'ambition d'une politique et d'un projet !

- **Considérer les territoires prioritaires comme égaux sans se prévaloir d'une évaluation du droit commun**

Dernier écueil habituel dans des périodes de refondation, la tendance à homogénéiser les situations des territoires prioritaires. Que ce soit en terme d'enjeux, d'histoire et de ressources, etc. les monographies indiquent très clairement que les situations, malgré l'intensité des difficultés, ne sont que peu semblables.

De la même manière, rappelons que les diagnostics les plus sophistiqués manquent à ce jour d'une donnée essentielle sans laquelle le sens même d'une politique de discrimination positive est mis à mal : l'état du droit commun. En effet l'équité n'a de sens que si l'égalité de l'accès de chacun aux services de droit commun est garantie. Or en la matière, l'information est méconnue.

21.4. Les préconisations relatives à la gouvernance

Dans le contexte actuel marqué par le maintien, voire l'aggravation des indicateurs sur les territoires les plus sensibles (cf. chap. B) et l'incertitude quant à l'évolution du paysage administratif et institutionnel (devenir des agences ? arrêt de la RGPP ? acte 3 de la décentralisation, réforme de la géographie prioritaire et de la politique de la ville ?…), il semble plus pertinent et opportun de rappeler quelques « **conditions clés** » qui permettraient aux actions concourant à la réussite scolaire et éducative de faire politique et de gagner en cohérence et en efficacité plutôt que d'échafauder de nouveaux dispositifs aussi perfectionnés soient-ils.

C'est d'ailleurs à cette condition qu'il sera selon nous possible de regagner en lisibilité et de sortir de la complexité des dispositifs éducatifs spécifiques

- **Clarifier er formaliser un cadre de référence global (politique de la ville et éducation prioritaire) qui précise les périmètres d'intervention et les modalités de mise en cohérence**

L'équation – les enjeux :
- La politique éducative de la ville et l'éducation prioritaire restent deux politiques qui peinent globalement à se mettre en cohérence malgré des ambitions et des territoires d'intervention communs (pas d'observation, de pilotage et d'évaluation commune ou mutualisée) - L'articulation des actions concourant à la réussite éducative, quand elle est effective, est le résultat de coordinations locales pertinentes et efficaces. - Pour que ces deux politiques s'imbriquent plus profondément et produisent des effets qui pourraient se cumuler sur les territoires (parcours combinés, actions expérimentales et structurantes communes…) il est incontournable d'afficher et de formaliser une ambition et des orientations communes et fournir aux acteurs un cadre de référence commun.

√ *Les pistes d'action*
- À l'instar de la « charte d'engagement pour les jeunes en Bretagne[21] » ou du « projet éducatif global départemental » du Nord, les académies d'Aix Marseille et de Nice, la DRJSCS Paca et l'ACSE pourraient s'engager (à partir d'une reprise des objectifs stratégiques qu'ils en en commun, cf. chap. A) à formaliser et à rendre publique une « charte d'engagement réciproques et de mise en synergie des moyens pour l'éducation dans les territoires les plus fragiles »
√ *Opportunités / points d'appui / modalités concrètes :*
Les opportunités - La restitution de cette évaluation et les préconisations de l'instance régionale d'évaluation - La concertation sur la refondation de l'école Sans prétendre ici poser les bases d'un quelconque document cadre qui devrait par définition être le fruit d'un travail entre les partenaires, il nous semble que quelques éléments incontournables devraient pouvoir s'y retrouver. √ « Comprendre, problématiser, anticiper » Il doit pouvoir reprendre un certains nombres d'élément de diagnostic (à ce titre, le travail statistique et cartographique que nous avons réalisé et les analyses du chapitre B constituent des points d'appui). Outre la réalisation du diagnostic, l'enjeu consiste à exposer comment les partenaires souhaitent « observer » et « piloter » dans le temps. √ « Vouloir, orienter » Une telle charte doit également faire état d'approches et de définitions communes (égalité des chances ? parcours ? réduction des inégalités, co-éducation…) et préciser les zones d'intervention spécifiques et communes aux partenaires. √ « gouverner, coopérer » Il en est de même quant aux principes de gouvernance. Une telle charte devrait pouvoir préciser les modalités de pilotage, de mise en réseau et rappeler la pertinence de la logique projet. Au-delà des instances et des lieux de pilotage, la conduite d'une politique éducative partagée demande de la coopération, qui pourtant ne se décrète pas ! Elle nécessite un apprentissage, des règles et des moyens, d'autant que ce mode de pilotage coopératif a vocation à se décliner à tous les niveaux : élaboration des appels à projets, attribution des moyens, mise en œuvre des projets, etc.

[21] En présentant une « *charte d'engagement pour les jeunes en Bretagne*», le Président du Conseil régional propose de « mettre le jeune au centre des politiques publiques régionales » en poursuivant les grands objectifs suivants : «un toit, une passion, une qualification, des jeunes en bonne santé et une jeunesse engagée» (Avis du CESER sur la « Charte d'engagement pour les jeunes en Bretagne » du Conseil régional - Session plénière du 8 septembre 2011)

♦ Le pilotage de l'observation

L'équation – les enjeux :
√ Une méconnaissance de l'étendue de l'offre sur les territoires (vision globale) et une impossible « agrégation » des actions de l'éducation prioritaire qui interroge les perspectives de mise en cohérence √ Des indicateurs disponibles mais peu partagés et/ou peu problématisés √ Une faiblesse d'exploitation et d'usage des diagnostics territoriaux dans les instances de pilotage (le diagnostic est devenu une fin en soi, un exercice technique et un moyen d'être éligible aux dispositifs – effet induit négatif) √ Des instances de pilotage (quelle que soit l'échelle) qui ne se sont pas saisies de la question et de l'enjeu de l'observation
√ *Les pistes d'action*
√ Un groupe de travail régional qui fixe un « cahier des charges » et garantit la collecte et la transmission des données √ Des groupes départementaux et territoriaux (DP/IEN/chef de projet CUCS ou coordonnateur PRE) √ Élaboration d'une charte / utilisation et communication des données √ La production annuelle de documents de synthèse simplifiés (état de l'éducation dans les quartiers prioritaires)
√ *Opportunités / points d'appui / modalités concrètes :*
√ La réalisation de l'atlas régional √ Un matériau statistique et des moyens existants (ressources académiques et outils de suivi des DDCS et DRJSCS et de l'ACSe(GIS pro) √ Une occasion de renforcer la connaissance et la lisibilité de la structuration de l'offre en recourant aux « compétences clés » (cf. ci-après)

♦ Le pilotage de l'évaluation

(instance d'évaluation régionale, pilotage technique départemental)

L'équation – les enjeux :
Concernant les actions concourant à la réussite scolaire et éducative - L'évaluation est centrée sur les dispositifs et les programmes d'actions sans que la politique éducative de la ville ou l'éducation prioritaire ne soient évaluées globalement - Le pilotage, la mise en réseau, la place des familles sont des objets peu évalués - Les résultats des évaluations sont peu débattus - L'appréciation plus globale des politiques éducatives spécifiques demande un référentiel commun et stabilisé dans le temps
√ *Les pistes d'action*
De la même manière que pour le pilotage de l'observation √ Une instance d'évaluation régionale qui impulse, soutient et partage les résultats des

travaux d'évaluation réalisés au niveau départemental ou local

√ La reprise et la diffusion du référentiel d'évaluation (ressource et outil commun aux évaluations locales – équivalent d'un cahier des charges minimal)

- La production annuelle d'un « porté à connaissance » et d'une synthèse des différents travaux évaluatifs réalisés en région sur les quartiers prioritaires

√ *Opportunités / points d'appui / modalités concrètes :*

- Temps de restitution de cette évaluation régionale (et la diffusion de ce rapport)
- Une instance régionale d'évaluation (qui produit le cahier des charges de cette évaluation, suivi son avancement et émis des préconisations)

21.5. Réinvestir dans la qualification et la mise en réseau

♦ **Soutenir et consolider les fonctions de coordination**

L'équation – les enjeux :

- il existe localement un lien assez explicite et mécanique entre la pertinence de l'offre en matière de réussite scolaire et éducative et le dynamisme et la qualité du réseau
- ces dynamiques sont généralement portées par des coordonnateurs qui coopèrent efficacement sur les quartiers prioritaires (coordonnateurs REP, PRE, PEL, chefs de projet CUCS selon les cas
- Pourtant ces dynamiques et ces coordinations locales sont particulièrement fragiles et s'essoufflent la plupart du temps quand elles ne tiennent qu'à des individualités ou des « figures militantes » (*a contrario,* ces dynamiques se renforcent quand elles sont adossées à un projet)

√ *Les pistes d'action*

- La mise en place et la co-animation **d'Instances de Coopération Éducatives** à l'échelle des bassins de l'Éducation Nationale regroupant les coordonnateurs des dispositifs, les chefs d'EPLE, etc. Ces instances pourraient en particulier
  - Identifier des besoins de formation communs et mettre en place des temps de travail et de qualification
  - Suivre et évaluer les Projets Éducatifs Prioritaires
  - Partager et faire circuler l'information : l'actualité des procédures, des projets, des initiatives, des « expériences prometteuses »…
  - Analyser et faire évoluer les pratiques professionnelles
  - S'emparer et expérimenter certains outils/démarches nouveaux (cf. compétences clés)
- La mise en place d'une démarche de formation / accompagnement de délégués du Préfet (précision de leurs missions au plan de l'éducation, échanges et analyses de pratiques, animation interministérielle et recensement de l'offre de droit commun de l'État sur les quartiers prioritaires)

√ *Opportunités / points d'appui / modalités concrètes :*

Soutien des préfectures, pôles cohésion sociale des DDCS et de la DRJSCS

CRPV PACA

♦ Valorisation des pratiques et des expériences

L'équation – les enjeux :

- En matière de recherche de cohérence et d'articulation des actions concourant à la réussite scolaire et éducative, les projets et les pratiques vertueuses sont nombreux, mais confidentiels et peu évalués.
- Les acteurs et les porteurs de projet engagés dans ces recherches de synergie expriment un manque de reconnaissance des institutions et un essoufflement généralisé

√ *Les pistes d'action*

- Donner à voir les pratiques, les initiatives et les expériences via la production de fiches d'expériences, de fiches techniques, de temps d'échanges et de capitalisation
- Formaliser et valoriser ces expériences à travers la réalisation de supports conçus selon une charte graphique commune et cohérente (chaque initiative s'inscrivant dans l'ambition commune et partagée d'améliorer la réussite scolaire et éducative dans les quartiers prioritaires)

√ *Opportunités / points d'appui / modalités concrètes :*

- Structures ressources : CRPV PACA
- Sites internet et supports de communication/information des instituions

♦ Les compétences clés, un objet de travail commun, une opportunité d'articuler et d'évaluer des actions en commun

L'équation – les enjeux :

- Les acteurs éducatifs (école / temps libre) ne disposent pas d'outils ni de références communs qui leur permettraient de mettre en lumière et d'évaluer la complémentarité de leurs actions et de leurs efforts au service des élèves/enfants qu'ils accompagnent dans le cadre de dispositifs spécifiques (PPRE / PRE par exemple)
- Les références étant différentes (socle commun des compétences pour l'école ; épanouissement et autonomie pour le temps libre), il est difficile de disposer d'une photographie de l'offre autre qu'à partir d'une entrée « dispositifs »

  Exemple : on peut approximativement dire combien il y a de PPRE réalisés chaque année sur tel EPLE ou de sessions écoles ouvertes ou de PRE… mais on ne peut pas estimer combien d'actions visent le renforcement des compétences sociales, techniques ou la communication orale
- En ce sens les compétences clés pourraient constituer un socle de références et un outil commun aux « éducateurs des quartiers prioritaires » et une ressource inestimable pour recenser et diagnostiquer l'offre autrement.

√ *Les pistes d'action*

- Expérimentation dans le cadre des CUCS par exemple de fiches d'appel à projet qui

intégrerait la référence aux compétences clés

- Exemple

Votre projet/action intègre t-il des objectifs de « développement des compétences clés » pour les publics concernés par l'action ?* (*selon le Conseil de l'Europe)	☐ Oui ; ☐ non Si oui, ☐ La communication orale (connaissance d'un vocabulaire de base, d'une grammaire fonctionnelle, aptitudes à communiquer, sous forme écrite ou orale, aptitude à chercher l'information, etc.) ☐ La communication en langues étrangères (aptitude pour comprendre des messages oraux, aptitude à lire et comprendre des textes, intérêt et curiosité pour les langues, etc.) ☐ La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies (connaissance des opérations fondamentales, compréhension des notions mathématiques, connaissances des principes scientifiques de base, capacité à adopter un raisonnement mathématique, aptitude à l'utilisation des données scientifiques) ☐ La compétence numérique (connaissance des principales fonctions d'un ordinateur, communication au moyen de supports électroniques, comprendre les possibilités et les risques de l'internet, etc.) ☐ Apprendre à apprendre (capacité à rechercher les offres d'éducation et de formation, aptitudes de base nécessaires pour la poursuite d'un apprentissage, capacité à acquérir de nouvelles connaissances, capacité à se concentrer pendant des périodes de temps prolongées, etc.) ☐ Les compétences sociales (savoir vivre, ensemble, savoir coopérer, savoir se comporter, avoir confiance en soi, etc.) ☐ Les compétences civiques (connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils, etc.) ☐ L'esprit d'entreprendre (capacité à travailler isolément ou en collaboration dans des équipes, capacité à identifier ses points forts et ses faiblesses, disposition à prendre des initiatives, etc.) ☐ La sensibilité et l'expression culturelles (connaissance élémentaire des œuvres culturelles majeures, expression personnelle au travers de différents médias, capacité de comparer ses propres opinions et expressions créatrices et celles des autres, etc.)

√ *Opportunités / points d'appui / modalités concrètes :*

- Les programmations annuelles des différents dispositifs
- Les temps d'instruction des programmations

21.6. Une opportunité pour l'émergence et la mise en œuvre de Projets Éducatifs Prioritaires ?

In fine et selon les différentes préconisations qui pourront être suivies d'effet, il sera possible et pertinent d'envisager la mise en place de Projet Éducatifs Prioritaires, soutenus et encouragés aux niveaux politiques et institutionnels et appelés de leurs vœux par les acteurs engagés dans les quartiers prioritaires.

Ces derniers pourront être selon les cas les volets « équité » des Projets Éducatifs Locaux ou se mettre en place en lieu et place des volets éducatifs des CUCS et autres dispositifs.

Sur la base d'une réactualisation et d'une synthèse partagée des différents diagnostics déjà réalisés, ils afficheront quelques priorités et reprendront à leur compte (en l'adaptant aux réalités locales) le référentiel d'évaluation régional.

Ils préciseront formellement que :

- les différents dispositifs existants (qu'ils soient ceux de la politique de la ville ou de l'éducation prioritaire) constituent des outils/moyens qui seront mobilisés pour atteindre les objectifs du Projet Éducatif Prioritaire.
- la mise en cohérence de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire ne constitue pas un objectif, mais une condition préalable et un levier pour l'atteinte des objectifs mentionnés

21.7. La concertation sur la refondation de l'école : opportunités et garde-fous

Les occasions, qui plus est dans un contexte de crise et de doute généralisé, sont rares de prendre de la distance et d'interroger ce que l'on fait et ce qu'il serait souhaitable de transformer. La concertation sur la refondation de l'école offre a priori cette possibilité de restituer les constats de ce rapport et de débattre des premières préconisations

C'est en réalité la définition même de l'évaluation (activité cognitive basique permettant de juger de ce que l'on fait pour produire des changements).

Ces occasions peuvent d'ailleurs le plus souvent apparaître comme décalées quand l'urgence appelle à des réponses simples, lisibles et prêtes à l'emploi… Pourtant soulevons une nouvelle fois le paradoxe de vouloir à tout prix simplifier une équation (un « problème ») qui est par essence particulièrement complexe, la réussite scolaire et éducative renvoyant à une multitude de dimensions et de facteurs sur lesquels il est toujours délicat d'agir…

C'est ici que réside le véritable enjeu/défi de cette concertation sur la refondation de l'action éducative prioritaire.

G. Résumé du rapport

♦ Un enjeu commun

La réussite scolaire et éducative dans les quartiers prioritaires constitue un objectif commun à plusieurs acteurs incontournables que sont l'Éducation Nationale (en particulier à travers sa politique d'éducation prioritaire) ; les collectivités, l'État et l'ACSE à travers la politique de la ville (volet éducatif des CUCS et PRE en particulier) et les communes à travers leur action de droit commun (en particulier son action péri et extrascolaire, et le soutien au acteurs associatifs dans les quartiers prioritaires)

Face à la persistance des difficultés que connaissent certains territoires en PACA et particulièrement les enfants et jeunes qui y habitent ou y sont scolarisés, les mesures et dispositifs visant la réussite scolaire et éducative ont eu tendance à se multiplier depuis 2005, chaque dispositif visant un objectif ou un public particulier.

Dans un contexte de paupérisation et de renforcement des inégalités, les politiques spécifiques continuent de fait de se justifier. Pour autant, il est impérieux que la finalité de « justice sociale » qui est au cœur de ces politiques spécifiques se conjugue avec un « souci d'efficacité ».

En conséquence il devient essentiel d'évaluer ces différentes actions et dispositifs et en particulier d'apprécier comment ils se complètent, s'imbriquent et sont mis en synergie au service des enfants/jeunes/familles.

♦ Des investigations multiples et complémentaires pour réaliser cette évaluation

L'évaluation conjointe de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire n'ayant jamais donné lieu à la réalisation d'un référentiel institutionnalisé au niveau national, notre démarche a démarré par la production d'un cadre évaluatif qui a été soumis et validé par les membres du comité de pilotage de l'étude.

C'est ce cadre évaluatif qui a guidé nos différentes investigations et productions (atlas cartographique, entretiens et monographies, enquête par questionnaire) et nous permet de produire *in fine* un « jugement évaluatif » en répondant précisément aux questions contenues dans le référentiel.

♦ L'observation des territoires est-elle mise au service de la définition de stratégies d'intervention cohérentes et pertinentes ?

√ *Des zonages globalement cohérents*

Si les zonages (de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire) se recoupent globalement (cf. atlas) et permettent donc théoriquement de coordonner sur des territoires semblables deux politiques spécifiques, les investigations que nous avons menées sur site ont également été l'occasion de vérifier et de rappeler qu'en matière de réussite scolaire et éducative il n'existe pas une, mais des échelles pertinentes d'intervention (la classe, l'école, l'association de proximité, le quartier, le bassin d'éducation, etc.

√ *Des territoires indiscutablement prioritaires*

Quelle que soit l'échelle d'observation (ZUS, CUCS) ou les indicateurs retenus (part de la population vivant dans les quartiers prioritaires, revenu, indice de jeunesse, scolarité) et malgré des réalités départementales difficilement comparables, la situation de l'ensemble des quartiers

prioritaires est marquée par des inégalités particulièrement prononcées (qui justifient de fait la nécessité d'interventions spécifiques et soulignent d'autant plus fortement la nécessité d'une mise en cohérence des politiques éducatives spécifiques)

√ *Des indicateurs performants pour examiner le contexte… mais partiels pour lire l'offre*

Si l'appareil statistique a largement progressé et s'est affiné (fraîcheur des données, échelle infra, lecture de l'évolution des indicateurs à différentes périodes) et si les diagnostics locaux se sont généralisés (le plus souvent liés à l'actualité des dispositifs), il n'en demeure pas moins que trois limites de taille subsistent pour que l'on soit en capacité de lire les dynamiques locales à l'œuvre et donc de définir des projets éducatifs qui fédèreraient les différents dispositifs mobilisés sur les quartier ...

Des limites d'interprétation de certains indicateurs (ex l'analyse de l'évolution de certains indicateurs comme les taux de retard entre deux périodes) qui n'éclairent que partiellement la compréhension de certains enjeux essentiels (décrochage, difficulté scolaire, etc.)

Le manque d'outils consolidés et d'indicateurs fiables pour apprécier l'offre éducative sur ces quartiers (à l'exception des bases de données et des outils de l'ACSE qui permettent de visualiser et de dénombrer les actions et les financements en particulier pour les PRE et CUCS, certaines données essentielles manquent pour disposer d'une vue d'ensemble de l'offre, qu'elle soit spécifique ou ordinaire – c'est notamment le cas pour l'accompagnement éducatif)

L'observation est une dimension qui est peu pilotée. En effet, les instances de pilotage n'utilisent que rarement ces outils pour débattre ou redéfinir les orientations, ou rechercher des articulations entre les dispositifs, et les diagnostics sont encore des documents peu partagés... (rendus publics 1 fois sur 10, transmis aux partenaires à 44%)

In fine, le rapport conclut que l'observation, malgré ses progrès, reste une fonction peu «habitée » et à un manque d'efficience (écart entre les moyens déployés et l'usage).

♦ Comment l'offre se structure-t-elle ? Est-elle à la hauteur des enjeux observés ?

Si le zonage nous permet d'indiquer que conformément au principe consistant à «donner plus à ceux qui ont le moins» des moyens spécifiques sont effectivement déployés sur les quartiers prioritaires, il est difficile de disposer d'une vue d'ensemble de l'offre et des moyens octroyés, et de les comparer avec les moyens du droit commun.

Au titre de la politique de la ville, l'éducation est effectivement une priorité en région (27% de l'ensemble des crédits ACSE)... sachant que selon les départements les priorités thématiques ne sont pas nécessairement analogues (30% dans les Bouches du Rhône et le Var ; - de 15% dans le Vaucluse, les Hautes Alpes et les Alpes de Hte Provence) et que ces moyens sont largement consacrés au PRE (67% des crédits de l'objectif 11 en région) contre - de 5% pour la prévention de l'illettrisme ou l'accès aux savoirs de base et aux compétences-clés ;

L'évaluation a également permis de soulever une réelle difficulté à quantifier l'offre de l'éducation prioritaire et donc à agréger la globalité de l'offre spécifique ;

Enfin, sans disposer d'éléments fiables et consolidables sur l'état du droit commun dans les quartiers prioritaires, il n'est pas possible d'estimer si les moyens spécifiques complètent ou se substituent aux politiques ordinaires.

Pourtant, cette difficulté à lire l'offre dans sa globalité (qui souligne de fait une réelle difficulté à articuler les actions issues de la politique de la ville avec celles de l'éducation prioritaire), n'empêche pas à conclure que l'offre reste diverse et les actions généralement pertinentes.

L'enquête par questionnaire a ainsi permis de souligner que les différents dispositifs existants étaient largement connus et utilisés comme autant d'opportunité à faire émerger des actions par les porteurs de projet de la région. Par ailleurs, on a pu observer que la recherche de complémentarité entre les différents dispositifs n'était pas indifférente au porteurs de projets qui

mobilisent ces dispositifs selon différentes clés (distinction entre des dispositifs spécialisés : PPRE, cordées, ouvrir l'école aux parents, et des dispositifs qui permettent d'aborder l'éducation de manière plus globale : CUCS, PRE ; individuel/collectif, etc.)

Enfin, en s'appuyant sur une nomenclature qui prend en compte différentes dimensions de la réussite éducative, l'enquête par questionnaire indique que l'offre est globalement équilibrée et les porteurs de projets plutôt polyvalents (plus de 80% des répondants déclarent mettre en place des actions contribuant à renforcer les conditions de la réussite scolaire et visant à promouvoir l'épanouissement par la culture, le sport...). Toutefois, certains types d'action restent moins investis que d'autres selon les axes thématiques (plus d'accompagnement à la scolarité que de remédiation ; plus d'éducation artistique que de jeux coopératifs ; plus de groupes de parole que d'empowerment avec les parents)

Quant au développement de parcours, l'évaluation nous a amené à conclure qu'à l'exception du PRE, la notion de parcours restait encore floue

In fine, le rapport conclut qu'à défaut d'une photographie précise et exhaustive de l'offre il n'en demeure pas moins que les actions sur les quartiers prioritaires sont diverses et pertinentes… mais que leur impact est par définition faible au regard des inégalités objectivées.

- **Quelle place est réellement réservée aux parents et aux élèves/enfants dans les actions ? La co-éducation est-elle un principe d'action ?**

L'évaluation conclut à une préoccupation réelle et traduite en actions. En effet, les entretiens convergent pour souligner que la parentalité s'est imposée comme un enjeu aussi important que la réussite scolaire (lien établi par les acteurs entre monoparentalité et effets potentiels sur l'éducation des enfants).

D'autre part certains dispositifs (REAPP, ouvrir l'école aux parents et PRE) font de la parentalité un objet de travail concret. L'enquête par questionnaire renforce ce résultat en indiquant que 69% des porteurs de projet mettent en place des actions dans le champ de la parentalité. Enfin, les investigations sur les 4 sites d'étude ont permis d'identifier nombre d'actions en direction des parents.

Pourtant, si ces actions permettent de mieux informer les parents (en particulier pour prévenir les ruptures scolaires) ou de favoriser l'échange, le dialogue, la prise de parole, et l'expression de l'opinion... elles sont encore timides quand il est question de co-décider.

Parmi les différents dispositifs interrogés, le PRE est particulièrement reconnu (par les partenaires, les parents) comme pertinent pour travailler « différemment » avec les familles.

Cependant, malgré ces résultats et ces avancées, certaines représentations demeurent quand il est question des parents (des parents avant tout usagers ; caractérisés par leurs difficultés).

Quant au point de vue des parents et des élèves/jeunes sur les enjeux éducatifs et les actions mises en place, l'évaluation a été notamment l'occasion de rappeler que la peur du décrochage et de l'échec scolaire était omniprésente chez les parents que nous avions rencontrés et que le rapport au quartier constituait un frein avec lequel les familles devaient composer jusqu'à engendrer des pratiques éducatives de surprotection et de coupure avec leur l'environnement immédiat.

Enfin, le regard que porte les parents sur les actions est globalement positif, sachant qu'ils soulignent l'importance d'éléments qui sont parfois méconnus ou occultés quand les projets sont instruits pour être soutenus financièrement : l'importance du groupe et de la sociabilité dans les actions ; l'occasion d'apprendre autrement ; l'importance de la posture des intervenants (expertise, confiance, dialogue, respect) ; l'importance d'apprendre sans s'en rendre compte.

Enfin, l'opinion des parents sur le PRE est particulièrement positive, ces derniers indiquant que ce dispositif est différent de ce qu'ils connaissaient habituellement, que les réponses proposées

sont rapides, que les professionnels (coordonnateurs et référents famille) sont de grande qualité et que des effets sont observables pour leurs enfants.

In fine, le rapport conclut d'une part à une généralisation des pratiques et des actions en matière de parentalité et à une identification claire des marges de progrès (déploiement d'actions permettant aux parents de (re)prendre du pouvoir sur leur propre vie et leur environnement) et une opinion largement positive des parents au sujet des actions qui les concernent.

- **Le pilotage (politique et institutionnel) et la mise en réseau d'acteurs (opérationnel) contribuent-ils à la mise en cohérence des actions concourant à la réussite scolaire et éducative ?**

L'évaluation a permis de rappeler que, malgré les moyens et les instances prévus (qu'il s'agisse de la politique de la ville ou de l'éducation prioritaire) pour favoriser la mise en cohérence des dispositifs, ces orientations n'avaient pas ou peu été suivies d'effet (instances non installées ; partage de l'information limité entre éducation prioritaire et politique de la ville…)

Localement, le rapport pointe que le pilotage politique et institutionnel, n'a constitué qu'une maigre contribution à la mise en cohérence des politiques éducatives spécifiques. Les raisons identifiées sont nombreuses et s'enchevêtrent, mais l'instabilité du paysage (succession permanente de dispositifs sans fil rouge) constitue un frein non négligeable.

L'évaluation a également permis de souligner le primat de l'approche par dispositif (un comité de pilotage pour chaque dispositif et une activité centrée sur les programmations et la gestion) au détriment d'un pilotage global et territorialisé qui seul aurait permis de rechercher à fédérer plus fortement les dispositifs et les actions de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire.

Enfin, les évaluations locales qui auraient pu permettre d'apprécier la pertinence des modalités de pilotage de ces dispositifs, contournent généralement la question de la valeur ajoutée du partenariat et de la mise en cohérence des dispositifs autour d'un projet pour se centrer généralement sur les programmations.

L'évaluation nous a donc amené à conclure que ce n'était pas au niveau politique et institutionnel que la mise en cohérence des politiques éducatives spécifiques s'opérait à ce jour.

À défaut, l'articulation des actions et des dispositifs repose sur des pratiques de terrain méconnues et peu valorisées qui sont principalement le fait :

De coordinations techniques locales efficaces : proximité, circulation des informations (53% la juge bonne), occasions nombreuses de coopérer (cadre de coopération clair dans 82% des cas)

De moyens (échanges, rencontres, temps de travail, etc.) qui favorisent la coopération mais qui privilégient avant tout les échanges et dans une moindre mesure la production commune (outils, supports, démarches)

D'acteurs qui se retrouvent dans différentes instances (CLAS, CUCS, PRE, etc.) à partir desquelles ils disposent de réelles marges de manœuvre pour faire émerger des actions

De l'importance du rôle particulier des coordonnateurs (REP, PEL, PRE) reconnus pour leur ancrage sur le terrain, leur connaissance large et fine de l'offre, leur expertise éducative renforcée.

Enfin, l'évaluation a permis d'indiquer qu'en matière d'articulation et de mobilisation des différentes réponses éducatives (spécifiques ou ordinaires), le PRE jouait un rôle particulier en comparaison d'autres dispositifs. D'une part parce que dans les équipes pluridisciplinaires de soutien l'on recherchait, en partenariat et pour chaque situation individuelle, quelle était la réponse institutionnelle la plus adaptée, et d'autre part parce que la composition et la pluridisciplinarité des équipes permettait de disposer d'une connaissance plus globale et fine de l'ensemble des moyens mobilisables.

In fine, l'évaluation conclut à une mise en cohérence des actions qui s'opère dans la proximité, à l'échelle du terrain à défaut d'un pilotage politique et institutionnel global

♦ **Les préconisations :**

√ *Préconisations relatives à la gouvernance*

La formalisation d'un cadre de référence commun : Charte régionale de l'action éducative spécifique qui fixe une ambition commune et partagée pour les territoires qui ont des difficultés.

Le pilotage de l'observation : Un groupe de travail régional qui coordonne cette mission et facilite la collecte et la mise à disposition des données (contexte et offre) ; des groupes départementaux et/ou territoriaux qui produisent les diagnostics et analysent les données ; la production et la diffusion de documents de synthèse simplifiés.

Le pilotage de l'évaluation (selon le même schéma que le pilotage de l'observation).

√ *Préconisations relatives à la mise en réseau et à la qualification des acteurs*

Soutenir et consolider les fonctions de coordination : mise en place et co-animation d'«instances de coopération éducatives» ; mise en place d'une démarche de formation/accompagnement des délégués du Préfet

La valorisation des pratiques et des expériences : repérage, production de supports, temps d'échange et de capitalisation ; information, diffusion, communication (édition selon une charte graphique commune - chaque initiative s'inscrivant formellement dans une ambition régionale commune)

Les compétences clés, un objet de travail commun, une opportunités d'articuler et d'évaluer les actions et/ou les parcours en commun : formation-action commune ; inscription dans les appels à projet à titre expérimental

√ *Vers des Projets Éducatifs Prioritaires (PEP) ?*

Des projets qui s'inscrivent et respectent les dynamiques locales observées

inscription dans les PEL pour les communes qui ont déjà un PEL (dans ce cas le PEP est le volet «équité» du PEL) ou qui engagent actuellement une démarche de concertation sur le PEL

Projets éducatifs prioritaires qui remplacent les «volets réussite éducative» des CUCS en affichant l'intégration de l'ensemble des dispositifs spécifiques (politique de la ville et éducation prioritaire) comme un objectif prioritaire (à réaliser et à évaluer)

Une occasion de débattre de cette opportunité dans le cadre de la concertation sur la refondation de l'école / éducation prioritaire (contribution).